



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADEMICA ARGENTINA

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

“Soy de Venezuela, Colombia y Argentina”: Una mirada a la experiencia escolar de niñas y niños migrantes provenientes de Venezuela, a partir del trabajo del Servicio Jesuita a Migrantes en Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Autora: Laura Helena Herrera Álvarez

Directora: María Laura Diez

Fecha: octubre 2023

Resumen

La migración venezolana representa para la región una de las principales coyunturas de cara a la atención actual para la movilidad humana. De acuerdo con cifras recolectadas por la plataforma R4V¹, coordinada por el sistema de Naciones Unidas para dar respuesta a esta crisis humanitaria, más de 7.000.000 de personas provenientes de Venezuela, se han visto obligadas a salir hacia distintos países de la región, concentrándose en ella, cerca del 84% de personas en situación de movilidad.

En Sudamérica, se calcula que los niños, niñas y adolescentes representan el 42%² de los migrantes venezolanos. Las múltiples características asociadas a esta migración, por causa de vacíos de protección y precarización acumulada en las trayectorias migratorias, ponen en el foco a las infancias como sujetos especiales de derechos y develan una serie de aspectos complejos asociados con su participación dentro del proyecto migratorio que emprenden las familias.

Este trabajo hace un esfuerzo por reconstruir, a través de las voces de niñas y niños provenientes de Venezuela, las características presentes en sus procesos de migración y busca observar cómo estos rasgos se hacen presentes en su “experiencia escolar”, a partir de encuentros desarrollados en un contexto educativo no escolar, a cargo de la oficina del Servicio Jesuita a Migrantes Argentina, en Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En este sentido, este trabajo pone en el centro de esta investigación con fines académicos, las voces de estas infancias, a través de un diseño metodológico desarrollado para tales fines con la intención de habilitar las palabras de niñas y niños entre los 6 y los 12 años, que transitan su experiencia escolar dentro del sistema educativo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Palabras Clave: niñas y niños, Venezuela, experiencia escolar, migración.

¹ Plataforma de coordinación Inter agencial para refugiados y migrantes de Venezuela.
<https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>

² Unicef. (2023). El rostro cambiante de la niñez migrante en América Latina y el Caribe. Una región como ninguna otra.
<https://www.unicef.org/sites/default/files/202309/UNICEF%20Migration%20Child%20Alert%20050923%20ES.pdf>

Abstract

Venezuelan migration represents one of the region's primary concerns regarding current care for human mobility. According to figures collected by the R4V platform, coordinated by the United Nations system to respond to this humanitarian crisis, more than 7,000,000 people from Venezuela have left for different countries in the region, with around 84% of people being mobile.

In South America, it is estimated that children and adolescents make up 42% of Venezuelan migrants. Due to protection gaps and accumulated precariousness in migratory trajectories, the multiple characteristics associated with this migration put children in the limelight as particular subjects of rights and reveal complex aspects related to their participation in the migration project that families undertake.

This work makes an effort to reconstruct, through the voices of girls and boys from Venezuela, the characteristics present in their migration processes and seeks to observe how these traits are present in their "school experience" based on meetings developed in a non-school educational context, run by the office of the Jesuit Migrant Service Argentina, in the Autonomous City of Buenos Aires.

In this sense, this work puts the voices of these youths at the core of this research for academic purposes through a methodological design developed for such objectives to elevate the words of girls and boys between 6 and 12 years who go through their school experience within the educational system in the Autonomous City of Buenos Aires.

Key words: Girls and boys, Venezuela, school experience, migration.

Agradecimientos

Un especial agradecimiento al Servicio Jesuita a Migrantes en Argentina y a su oficina de CABA, desde donde he tenido la oportunidad de acompañar a familias migrantes y refugiadas en sus procesos de integración en Argentina, siguiendo principios de hospitalidad y acogida, pero, sobre todo, haciéndolo siempre desde la convicción de poner a las personas en el centro.

Un agradecimiento a todas las niñas y niños con quienes he podido interactuar y, con quienes he aprendido a aproximarme a la migración desde otros lentes, lentes genuinos que de formas muy resilientes logran sobreponerse ante situaciones de mucha adversidad, pese a sus cortas edades. Reconstruir, cómo recorren las fronteras con improntas de diversidad ha sido muy movilizador. Ojalá, como sociedad nos detuviéramos a escucharlos más.

Al equipo de voluntarias que apoyó la facilitación de estos espacios, acercándose a la propuesta metodológica y dinamizándola con los grupos de trabajo.

A mi directora, María Laura Diez por todas sus recomendaciones y por acercarme a lecturas que, desde la antropología, resultaron pertinentes a los fines que buscaba.

A mi familia por impulsarme en todo momento, especialmente a mi mamá que leía una y otra vez estos apartados, animándome hasta el final.

Finalmente le agradezco a este proyecto educativo que me trajo como migrante a Argentina. Sin duda, esta experiencia de migración ha sido una de las más desafiantes en mi vida. En este sentido, hacer este trabajo como mujer migrante tiene un valor especial, y es poder reafirmar la capacidad que nos regala la migración a la hora de reinventarnos y aportar de múltiples formas a los lugares que llegamos.

Escuchar y ver a las niñas y niños durante los talleres, sentirse parte de uno, dos o tres países, es un llamado que nos reafirma desde sus voces y experiencias vitales, que la migración es un derecho humano y que estamos llamados a rodear a las infancias ante las formas en las que se están viendo obligadas a migrar.

Índice

1. Introducción.	1
1.1. La migración venezolana en Argentina: Un estallido humanitario, que pareciera carecer de reconocimiento.	4
1.2. Una Aproximación al papel del Servicio Jesuita a Migrantes en Argentina	8
2. Problema de Investigación.	11
3. Supuestos iniciales e ideas anticipatorias de la investigación.	15
4. Objetivos generales y específicos.	18
5. Antecedentes.	19
5.1. La Migración en Argentina. Entre la gobernanza y el paradigma de derechos.	19
5.2. Presencia de niñas y niños Migrantes en las aulas: Reflexiones en torno a los migrantes de segunda generación y la reconfiguración de políticas de la identidad.	23
5.3. Limitaciones de la interculturalidad.	28
6. Marco Teórico.	31
7. Propuesta para el desarrollo metodológico.	43
7.1. Aspectos considerados para el desarrollo del trabajo de campo.	47
7.2. Con relación al objeto de investigación.	51
7.3. Con relación a la presentación de los Hallazgos.	52
8. Entre viajes y añoranzas: reconstrucción de la experiencia migratoria de niñas y niños migrantes, provenientes de Venezuela y la influencia en sus experiencias escolares.	54
8.1. Tercera Piel: “Una casa es un refugio”	61
Quinta Piel: “El mundo que queremos”	73
9. Niñas y niños en contextos de movilidad. Reflexiones de cierre a partir de la experiencia del SJM.	81
9.1. Experiencias de migración que desafían a la región.	82
9.2. El papel del Servicio Jesuita a Migrantes como contexto no escolar.	87

9.3.	Reflexiones sobre la Experiencia Escolar de niñas niños migrantes provenientes de Venezuela.	91
10.	Bibliografía.	100
11.	Anexos	I

Tabla de ilustraciones

Imágen 1- Primera Piel . Taller quién soy	56
Imágen 2Primera piel. Taller quién soy	57
Imágen 3Primera piel. Taller quién soy	60
Imágen 4- Tercera piel. La casa.	65
Imágen 5- Cuarta piel. La Escuela.	70
Imágen 6- Quinta piel. El mundo	77
Imágen 7- Taller la esperanza lejos del hogar.	94
Imágen 8- Taller la esperanza lejos del hogar.	95
Imágen 9- Taller la esperanza lejos del hogar.	96
Imágen 10 - Las cinco pieles.	I

Tabla de gráficos

Gráfico 1- Segunda generación	25
-------------------------------	----

¿Cómo te llamas?

Me llamo María Victoria y tengo 10 años.

¿Sabes en dónde queda Venezuela?

En el norte. Al lado de Colombia.

¿Se acuerdan hace cuánto están en Argentina?

Estamos en Argentina hace tres años y cinco meses.

¿Vivieron en algún otro país?

No. Solo vivimos en Argentina y en Venezuela

¿Cómo llegaron a Argentina?. ¿Alguno lo recuerda?

Si. Tomamos un autobús hasta Brasil y después tomamos el avión.

¿Sabían a dónde venían?

Yo me imaginaba que íbamos a Brasil y, yo que íbamos de viaje.

Me imaginé Brasil con playas como las de Venezuela, pero había puros brasileiros que no nos entendían.

¿Cómo es una playa de Venezuela?

No es como aquí, como Mar del Plata que tienen el mar frío. Nosotros tenemos la arena muy blanquita y suavecita y el agua muy caliente. Es muy exquisito estar dentro del agua, y las aguas son saladas.

¿Extrañan a veces?

Si. Extraño mi colegio, mis amigos, mi familia.

¿Hicieron nuevos amigos?

¡Si! Muchos.

¿Dónde hicieron amigos?

Algunos en la escuela, otros en otra escuela que antes yo tenía y me pasé para otra. También, cuando vamos a unos parques hacemos amigos.

¿Saben por qué salieron de Venezuela?

Si porque había un problema de dinero, que el presidente quitaba los billetes y había cosas que se pagaban demasiado dinero y por eso nos fuimos.

¿Cómo se llama el presidente de Venezuela?

Nicolás Maduro.

Alguna vez, ¿les dijeron algo feo por ser migrantes?

Un día cuando estaba en tercer grado, un niño que es muy grosero decía. ¡Que hace esta nena aquí! A mí se me salieron las lágrimas.

¿Saben lo que significa interculturalidad?

No. me suena a cultura. Me suena a algo bueno. Una vez con nuestros compañeros empezamos a hablar en argentino.

¿Qué piensan del mundial?

Está bien, pero cuando lo vi, quería que por primera vez Venezuela estuviera en un mundial y ganara la copa.

¿Les gusta Argentina?

Si. Me gustan los paisajes, me gustan los museos. Me gusta todo.

¿Se sienten un poquito argentinos?

Si un poquito. Y mi mamá no se siente todavía Argentina.

¿Si tuvieran que darle un mensaje a otros niños que van a migrar, qué mensaje le darían?

Que te vaya bien en la migración. Yo sé que no es fácil porque yo también pasé por eso, pero primero lo que tienen que hacer es soportar eso y dejar de pensar en tu familia y ocuparte en ti mismo.

Fragmento del Podcast Rayus y Elas del Servicio Jesuita a Migrantes Argentina. ¿Qué onda el bolsillo?

1. Introducción.

La dinámica creciente y acelerada de los flujos migratorios en el continente, llama a los países de acogida a promover prácticas de inclusión tanto para la garantía en el ejercicio de derechos de la población migrante, refugiada y solicitante de asilo, así como en los procesos de acogida que contribuyen al reconocimiento de los derechos diferenciales de este grupo poblacional.

Las migraciones internacionales, como tendencia multicausal y constante, implican para América Latina un giro en su paradigma, al convertirse en un escenario receptor de fenómenos migratorios con factores que muchas veces ponen a prueba la capacidad de acogida de las naciones a partir de los recursos que tienen para responder a las nuevas demandas y prácticas sociales para una adecuada integración. La transnacionalización de la política migratoria sigue siendo una preocupación de la agenda global, mientras ha implicado una discusión en ámbitos regionales periféricos como América Latina (Stuhldreher, 2006), en donde el incremento de las migraciones intrarregionales ha marcado una de las tendencias en los últimos años, con patrones que ubican al cono sur como principal destino³.

Si bien Argentina⁴ tiene una trayectoria importante en la recepción de población migrante y ésta en efecto hace parte de su andamiaje social y capital cultural, las migraciones más recientes, atravesadas por condiciones de tránsitos forzados, evidencian grandes retos en las formas de inclusión de población en situación de migración forzada y entre los solicitantes de refugio. La recepción de migrantes y refugiados, que en política migratoria se da en términos de flujos Mercosur y extra-Mercosur⁵, llama a una revisión en cuanto a la garantía en el ejercicio de derechos, prestando especial atención entre

³ “Entre estos Argentina, Chile y Brasil son los que atraen a los números más significativos de migrantes de la región, procedentes la mayoría de estos de los países andinos y Paraguay. Las disparidades en las oportunidades económicas y laborales continúan siendo los procesos que motorizan estos procesos migratorios. (OIM, 2018)

⁴ “A diferencia de otros países de la región el aparato estatal argentino posee una temprana y extensa experiencia en la formulación de políticas migratorias. (Novick, 1997 en Domenech y Magliano, 2008. Pg. 86)

⁵ Preguntarse por esta distinción Mercosur, Extra Mercosur, si esta decisión política podría estar vinculada con criterios de selección de un tipo de inmigración y si estas disposiciones se vinculan con la necesidad de producir un efecto específico en el imaginario social argentino. (Novick, 2012)

aquellos grupos con necesidades diferenciales de protección, en donde aparecen niñas y niños.

Argentina, sancionó en el año 2003 la Ley Nacional de Migraciones 25871 para reglamentar la admisión, ingreso, permanencia y salida de población migrante en el territorio nacional, asignándole un tratamiento a la movilidad humana en función de los compromisos internacionales en materia de derechos humanos e integración. Es así como plantea entre sus objetivos, “contribuir al enriquecimiento y fortalecimiento del tejido social y cultural del país”. (Ley Nacional de Migraciones, 2003)

La Ley ha sido considerada como modelo normativo por asignar a la migración el carácter de derecho humano y por enunciar los derechos fundamentales de la población migrante (seguridad social, educación, salud). Sin embargo, también ha evidenciado rupturas y continuidades entre un enfoque desde la perspectiva de la migración como un derecho humano y un enfoque desde la perspectiva de la migración como una cuestión de seguridad nacional. Esta última ha justificado la estigmatización del fenómeno, involucrando una carga simbólica con connotaciones negativas en los discursos y prácticas políticas.

Por su parte, observatorios especializados en asuntos de infancia, así como organismos multilaterales como UNICEF, han advertido una serie de desafíos tras la falta de reconocimiento de una perspectiva de niñez en materia migratoria. Si bien, se han tenido importantes avances con relación al reconocimiento de derechos en la legislación migratoria del país, “se debe destacar la ausencia de enfoques que de manera expresa atiendan circunstancias específicas de la niñez migrante” (Observatorio de Adolescentes y Jóvenes, 2010. Pg. 12), además de avanzar en el reconocimiento de condiciones específicas de desigualdad atravesadas por la edad. (Martínez, 2017. Pg. 70)

Habría que aclarar que si bien el estado migratorio de niñas y niños no es condicionante para acceder a servicios como educación o salud (artículos 7 y 8 respectivamente en la ley nacional de migraciones), entre el conjunto de necesidades a atender aparecen las condiciones de permanencia en las escuelas, las formas para mediar su integración con el país de acogida, así como los canales de los que se dispone para garantizar su reconocimiento.

Estaríamos ante un campo con avances importantes para el tratamiento de la ley migratoria, desde una perspectiva en derechos humanos, en tensión, con las respuestas y acontecimientos sociales con los que se estarían enfrentando en la práctica, migrantes y refugiados, que con relativa frecuencia dan cuenta de formas que no necesariamente garantizan sus derechos. En cuanto a aspectos vinculados con la educación, se siguen produciendo dinámicas de exclusión y discriminación⁶. Un conjunto de situaciones de desventaja para niñas y niños migrantes que ha permitido hablar de la “exclusión de los incluidos” (Novaro y Diez, 2009. Pg. 6)

Las categorías que devienen en formas de estigmatización no son producto de la escuela, pero la implican como resultado de construcciones sociales atravesadas por subjetividades colectivas que se hacen segmentarias y que al hacerlo definen el entramado de relaciones y condicionan la mirada hacia el otro.

Si construir a partir de la diversidad es un reto para aquellos procesos de inclusión y, más allá de homogeneizar en la cultura, se trata de promover nuevas construcciones sociales amplias y plurales, la escuela se convierte en un escenario significativo a la hora de posibilitar estos nuevos canales materiales, simbólicos y subjetivos, pero al mismo tiempo vehiculizadores de derechos, sobre todo, cuando la socialización escolar de la infancia se nos presenta como una de las prácticas fuertemente naturalizadas de la vida social. (Neufeld, 1999)

Hay que remarcar que la migración y el refugio, observados como fenómenos estructurales y multicausales, ponen a prueba la cohesión social de los territorios y de su entramado social de acogida. La falta de preparación de la sociedad en el recibimiento de población migrante y refugiada supone en algunas oportunidades formas de exclusión y xenofobia, “guetizando” el fenómeno migratorio y con ello, aislándolo socialmente. Las raíces históricas a partir de la construcción de los Estados- Nación, han movilizado ideas de desestabilización de un supuesto equilibrio interno (identitario, de recursos, de representaciones) que influyen en tales prácticas sociales.

En este campo de rupturas y continuidades, el sistema educativo entra a desempeñar un papel definitivo que implica “una doble demanda, la demanda de una

⁶ “Los niños y jóvenes que en ocasiones son discriminados por su condición étnica u origen nacional no son expulsados explícitamente de la Escuela, aunque si son exceptuados de una enseñanza que reconozca positivamente sus diferencias y que construya canales para el eficiente intercambio cultural” (Beheran, M)

inclusión en condiciones de igualdad y la demanda por el reconocimiento de espacios escolares desde su particularidad, por la consideración de sus valores y formas de conocimiento y por una educación que se define en muchos casos como intercultural” (Novaro, 2010. Pg. 26).

1.1. La migración venezolana en Argentina: Un estallido humanitario, que pareciera carecer de reconocimiento.

A partir del año 2015, las condiciones coyunturales en ámbitos sociales, políticos y económicos en Venezuela, empezaron a representar una serie de desafíos que llamaban a la atención regional. Entre las características más notorias, estaban la hiperinflación, la crisis institucional, además de pérdidas significativas en la capacidad adquisitiva de los hogares. “De hecho, entre el 2017 y el 2021, el porcentaje de los hogares que se encontraban en inseguridad alimentaria, se incrementó de 80% a 94%” (UCAB, 2021 en Armas, Sánchez, Aparicio, Correa y Ponce, 2023. Pg. 5)

Entre los elementos que se han referenciado para el caso de la migración Venezolana, aparecen “una migración con un gran componente fronterizo, una gran masividad en la medida en que se profundizó el deterioro en las condiciones de vida, y la diversificación de los flujos de salida, por cuanto la agudización de la crisis, obligó a que dejaran el país, personas que estaban en las peores condiciones, exponiéndose a una mayor vulnerabilidad en el desplazamiento” (Gandini, Lozano y Prieto, 2019 en Armas, Sánchez, Aparicio, Correa y Ponce, 2023. pg. 6)

Entre los ejercicios de sistematización, sostenidos a partir del reconocimiento de la movilidad venezolana como una situación de “emergencia humanitaria compleja”, se han conformado para la región plataformas de respuesta y monitoreo a la coyuntura. Así, la plataforma de respuesta para Venezuela, coordinada en los países, a través del sistema de las Naciones Unidas (ACNUR y OIM) estima que 7.710.887 de personas se han visto obligadas a salir del país. En su mayoría, han tomado como lugares de destino países de América Latina y el Caribe, concentrándose en éstos, cerca de 6.527.064 personas.

Para noviembre del 2022, Argentina se ubicaba en la región como el séptimo país receptor de este flujo migratorio, con cifras próximas a las 220.000 personas.

Esta crisis de movilidad humana, ha sido para la región, la más grande, implicando una serie de esfuerzos de cara a una respuesta humanitaria y de emergencia, que además

en el 2020 fue atravesada por las complejidades de la pandemia mundial, ocasionada por el COVID, pero que lejos de desacelerar el movimiento regional, por el contrario implicó para países como Argentina recibir en aquel contexto socio sanitario, uno de los picos más altos registrados en los ingresos al territorio a través de pasos no habilitados regularmente.

“El cierre físico y administrativo, de los pasos terrestres, no impidió el cruce físico de las fronteras por parte de personas particulares. Si impidió que esas personas registraran su ingreso, que interpusieran solicitudes de asilo al llegar a la frontera, y que obtuvieran el comprobante administrativo correspondiente”. (CAREF, 2022. Pg. 21)

Si bien ha existido un consenso mundial para responder a la crisis humanitaria desencadenada, los propios desafíos sociales que ha afrontado la región de manera general, así como el contexto socio económico de Argentina de manera particular, han representado complejidades escalonadas a la hora de organizar la respuesta, incluyendo las acciones de atención pensadas de forma específica para las infancias migrantes. En efecto, las estrategias hasta ahora desplegadas por los actores que en la actualidad están vinculados a la agenda de la población venezolana, han estado enfocadas en responder a la emergencia para la atención de necesidades básicas entre los grupos acompañados, quedando relegadas, aquellas estrategias que permitan, por ejemplo, concentrar la atención en el seguimiento al impacto de la migración entre las infancias.

Niñas y niños venezolanos, han sido un grupo específico, que ha sufrido vacíos importantes de protección, aún sostenidos y diría escalonados. Desde su llegada al país, una de las principales barreras, ha estado asociada con la imposibilidad de iniciar con su trámite de regularización ante la falta de un documento de identidad compatible con los requerimientos para la Ley Nacional de Migraciones o, por la falta de sello que permita certificar un ingreso registrado al país. Por un lado, Argentina no reconoce las partidas de nacimiento como un documento que acredite la identidad de un menor, y por el otro, tanto los menores como sus familias hacen el ingreso al país sin pasaportes vigentes, precisamente por la crisis institucional aún vigente en Venezuela.

Así, y pese a los esfuerzos de organizaciones de la sociedad civil para solicitar algún tipo de excepción que habilite a las niñas y niños iniciar un trámite de residencia regular, en la práctica muchos de ellos atraviesan una condición de irregularidad⁷. En

⁷ En el 2021, la Dirección Nacional de Migraciones, a través de su página oficial, dio cuenta de un registro que superaba la cifra de 6000 niñas y niños si status migratorio. (DNM. 2021)

algunos casos, sus familias han iniciado trámites de solicitud de asilo para que puedan acceder a un tipo de residencia precaria, sin embargo, ante la falta de reconocimiento de causales humanitarias para otorgar el recurso de asilo por parte de la CONARE, Comisión Nacional para los Refugiados, estos trámites terminan sin una resolución favorable.

A pesar de los cambios que el paradigma en derechos humanos significó para la Ley Nacional de Migraciones, de cara a la protección de las personas y al abordaje para las infancias y las adolescencias, en la actualidad se observa un recrudecimiento de las vulneraciones de derechos de las personas migrantes, siendo los niños, niñas y adolescentes las personas más perjudicadas. “Hay que darles a las políticas migratorias y de asilo un enfoque de niñez, y a las de niñez, un enfoque que mire las cuestiones migratorias desde los derechos humanos, de modo tal que los principios de igualdad y no discriminación estén presentes en la aplicación de la normativa” (Liguori, 2023)

Si bien, mediante la disposición 520/2019, el Estado Argentino, “estableció una serie de medidas especiales para facilitar el ingreso al país de personas provenientes de Venezuela, incluyendo la aceptación excepcional de partidas de nacimiento de niñas y niños menores de 9 años que ingresaran por vía terrestre” (Pacecca, y Liguori, 2022. Pg. 39), aquellos menores que solo tenían partida de nacimiento, no pudieron completar el trámite para obtener el DNI, ante la imposibilidad de las familias de asumir los costos de un pasaporte.

Así, a mediados del 2021, la Dirección Nacional de migraciones emitió el régimen especial de “regulación para niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos”, que los eximió de la presentación de la documentación faltante. “De este modo, según información provista por la Dirección Nacional de Migraciones, se resolvieron los trámites de 3.737 niñas, niños y adolescentes venezolanos que obtuvieron una residencia temporaria” (Pacecca, y Liguori, 2022. Pg. 39). Sin embargo, con el vencimiento de la disposición a mediados del 2023, estas niñas, niños y adolescentes, pasaran a ser residentes irregulares, pese a que sus familiares en primer grado, ya cuenten con la residencia permanente.

Si bien, durante los procesos de ingreso al sistema escolar, el status migratorio no es condicional para acceder a la educación, el tratamiento migratorio que se le ha dado a la coyuntura venezolana, no pareciera ser una garantía en el ejercicio de derechos de las niñas y los niños.

Con relación a su ingreso al sistema escolar, aparecen las siguientes características. Por un lado, lo hacen en el sistema de educación público, suelen quedar concentrados en escuelas marginadas, con menos recursos y, en algunos casos, con una educación de menor calidad. Aquí es importante aclarar que estas características no se mencionan de forma exclusiva para el sistema educativo en Argentina, sino en general, por el paso que han hecho estas niñas y niños por distintas instituciones educativas en la región.

No se está planteado que, si la educación es pública, entonces implica una disminución en su calidad. Sin embargo, es fundamental reconocer que estos servicios están sujetos a las limitaciones inherentes que enfrenta el sistema público en general. Estas limitaciones pueden incluir recursos financieros limitados, largos tiempos de espera y restricciones en la disponibilidad de ciertos tratamientos o servicios, tendencia que refuerza aún más la desigualdad económica y educativa.

De cara a las limitantes que se pueden reproducir en contextos de desigualdad, “Diez y Novaro (2011) y Zenklusen (2020) informan que la discriminación puede resultar en que las niñas, niños y adolescentes se registren en grados por debajo de su nivel ya que no pueden presentar documentos que demuestren su registro de estudio anterior.” (Unicef. 2023. Pg.85)

Además, el ingreso al sistema escolar lo hacen teniendo como antecedentes trayectorias, que en la mayoría de casos, no solo han sido suspendidas como parte de la salida de las familias, sino que además han sido interrumpidas en el paso por distintos países de la región antes de llegar a Argentina (Colombia, Ecuador, Perú, Chile). Estas interrupciones han evidenciado una necesidad de nivelación, además de un aspecto que se constituye como una de las principales motivaciones de las familias a la hora de escoger Argentina como “destino final”, para recuperar y sostener el proceso de escolarización de estas niñas y niños.

Así, los ingresos al sistema escolar juegan un papel significativo en la consolidación del proyecto migratorio de las familias. En muchos casos revela que es a través del ingreso al sistema escolar, que se habilita una restitución a derechos y a necesidades que venían quedando profundizadas durante el tránsito. En varias oportunidades, es a través de la escuela, que las familias logran cubrir al menos una de las comidas del día de sus hijos o que pueden recibir algún tipo de retroalimentación en cuanto al impacto acumulado que va dejando la experiencia de la migración en sus propias autobiografías y que en algunos casos, recoge aquellas experiencias de discriminación a

las que se han tenido que enfrentar, sin que ello sea garantía de que no ocurrirá en la nueva escuela a la que se está accediendo. Una escuela que, para el caso de Argentina, ha sido construida sobre improntas nacionalistas de peso.

El énfasis en identificar estrategias que les permitan a niñas y niños el adecuado reconocimiento al interior de las escuelas en los lugares de acogida, también está relacionado con el impacto que han sufrido durante tránsitos, en su mayoría, realizados en condiciones de desprotección. En efecto y como ha quedado incluido en una de las más recientes publicaciones de Unicef sobre los movimientos de la niñez en América Latina y el Caribe, la principal literatura disponible, hace referencia a las condiciones que viven estas infancias en los lugares en los que se asientan. “Los estudios cualitativos, en su mayoría, sugieren que las situaciones de NNA mejoran en su país de asilo con un mayor acceso a los alimentos y una mayor seguridad en general, sin embargo y a pesar de estas mejoras, algunos de los NNA también mencionan experimentar discriminación y xenofobia en sus comunidades de acogida, así como desafíos relacionados con los bajos ingresos de los padres, el hacinamiento y los problemas para integrarse en los nuevos sistemas escolares.” (UNICEF, 2023. Pg. 45)

Si bien al tratarse de niñas y niños, deberían estar disponibles estrategias de integración de manera amplia para la recepción y acogida de las infancias, y las disposiciones de regularización, deberían considerar factores diferenciales en función de criterios de protección, en la práctica, los desafíos son significativos.

Para el caso del flujo migratorio proveniente de Venezuela, las estadísticas de este proceso, “expresan una sobre representación de niñas y niños. En algunos casos llega a 25% o 35% de la población total de personas migrantes de origen venezolano (dependiendo de la muestra que se tome), que son números muy altos. Hoy surgen iniciativas que intentan ir hacia atrás en cuanto a ciertos principios que caracterizaron a la población sudamericana en el tratamiento de la movilidad humana, que abarcaron la visibilidad de la niñez en el proceso de la migración y la creación de mecanismos dirigidos a proteger sus derechos”. (Ceriani. 2021. Pg. 200)

1.2. Una Aproximación al papel del Servicio Jesuita a Migrantes en Argentina

Sin perder de vista que hay experiencias escolares que exceden a la escuela, aparecen nuevas propuestas organizadas por otros agentes participantes de propuestas educativas, que apelan a diversos enfoques. Por ejemplo, mediados por la

interculturalidad, algunas iniciativas se alinean con paradigmas de derechos, para promover ejercicios que avancen hacia el reconocimiento, en este caso, de grupos poblacionales, que por las características del colectivo al que pertenecen se pueden encontrar en situación de desventaja durante sus procesos de inclusión.

Para el desarrollo de este trabajo de grado, tomaré los principales hallazgos, a partir del seguimiento a la experiencia escolar de niñas y niños migrantes forzados provenientes de Venezuela, a través del trabajo desarrollado por el área de educación del Servicio Jesuita a Migrantes Argentina- SJM- en el acompañamiento directo de niñas y niños migrantes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El Servicio Jesuita a Migrantes es una organización internacional adscrita a los apostolados de la Compañía de Jesús y fundada por el Sacerdote Jesuita Pedro Arrupe en el año 1980 para responder al éxodo de personas que intentaron huir por mar tras la finalización de la guerra entre Estados Unidos y Vietnam. Tal fenómeno de movilidad humana, que para entonces fue conocido como “*boat people*”, permitió la creación de un servicio inicialmente de carácter humanitario pero proyectado a largo plazo, incorporando servicios de educación, asesoría legal e inserción sociolaboral. Desde hace 40 años, el Servicio Jesuita a Refugiados⁸/Migrantes, acompaña a esta población en África, América Latina, Oriente Medio y el Sudeste de Europa⁹.

En América Latina, el Servicio Jesuita a Migrantes inicia sus operaciones en la década de los 90's para acompañar a quienes han sido apartados de sus hogares por causa del conflicto, desastres naturales y violaciones a los derechos humanos. En la actualidad, en la región está presente en más de 10 países. Para el caso de Argentina, la oficina empezó a funcionar en el año 2006 en San Miguel (Provincia de Buenos Aires) acompañando en su mayoría, flujos migratorios limítrofes (paraguayos, bolivianos). En Argentina, el Servicio Jesuita a Migrantes opera como oficina binacional, en tal sentido sus acciones son desarrolladas en Argentina y Uruguay.

⁸ Esta organización actualmente presente en más de 50 países del mundo se conoce en algunos países como Servicio Jesuita a Refugiados y otros como Servicio Jesuita a Migrantes.

⁹ En Argentina, el Servicio Jesuita a Migrantes, es apenas una de las organizaciones que trabaja en el acompañamiento de población migrante. Además de los organismos estatales en instancias nacionales y locales como la Dirección Nacional de Migraciones o la Dirección de Colectividades, también están organismos internacionales como Acnur y la OIM, de la cual el SJM es agencia socia. A su vez, están organizaciones de la sociedad civil, de larga trayectoria como CAREF, ADRA, CEMI, entre otras.

Hay dos abordajes que se promueven desde el área de educación, por un lado, la promoción de espacios de sensibilización, acercando el fenómeno de la movilidad humana a las discusiones que se ocasionan al interior de las instituciones educativas, a partir de la iniciativa *Historias Reales de Vida*¹⁰, así como un seguimiento a los procesos de inclusión social de niñas y niños migrantes y solicitantes de asilo y que son mediados, en la mayoría de casos, a través de su vinculación con las escuelas en todos sus niveles.

Desde el 2019, la Oficina del Servicio Jesuita a Migrantes en Caba, ha asistido, a través de alguna de sus líneas de respuesta en emergencia, a más de 2500 niñas y niños, de los cuales el 97% ha estado matriculado en el sistema educativo público de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Así, este trabajo de grado tiene como punto partida una observación inicial a los relatos de las familias acompañadas por la organización, de la que también hago parte, y cuyas narrativas fueron dando cuenta de lugares complejos a la hora de presentar el impacto de la migración sobre la experiencia de sus propios hijos. Tal recurso, si se quiere de carácter informal, cotidiano y por momentos hasta anecdótico, empezó a adquirir relevancia con referencias de idas y vueltas de cara a los procesos de movilidad de las familias. En el caso de las niñas y niños, se empezaba a identificar, cómo sus estadías en Argentina eran susceptibles a la interrupción propia y dinámica de un fenómeno, que presentaba características con movimientos permanentes a lo largo y ancho de la región.

Si bien, las acciones que desde el Servicio Jesuita a Migrantes se venían desarrollando, estaban inicialmente dirigidas a responder a la emergencia, progresivamente fue surgiendo un interés por visibilizar los múltiples roles también asignados a las infancias durante la migración, tomando como referencia su propia participación y sus propios relatos en medio de una coyuntura en la que han quedado inmersos.

Aunque las acciones realizadas por el área de educación, como los espacios de apoyo escolar, talleres participativos en interculturalidad y la creación de podcasts, están dirigidas

¹⁰ Tras el espacio teórico, que supone encuentros de formación participativa, los estudiantes son puestos en contacto con migrantes y refugiados para construir a partir de sus propias narrativas y voces, la historia de esas personas con las que tienen el encuentro y que al final son presentadas en un coloquio en el que participan los proyectos seleccionados por los mismos planteles educativos. Desde la implementación de la propuesta se han vinculado doce instituciones educativas en CABA, San Miguel, Córdoba y Montevideo.

a infancias de todas las nacionalidades, en el contexto de esta investigación, mi enfoque se centró en observar las experiencias escolares específicas de niñas y niños provenientes de Venezuela.

2. Problema de Investigación.

El problema de investigación está relacionado con la educación de la niñez migrante y en particular con la experiencia educativa de niñas y niños que han atravesado por una situación de migración forzada. Se trata de esbozar cómo experimentan la escolarización niñas y niños con vivencias migratorias recientes y cuya trayectoria no ha quedado anclada específicamente al país de origen y el de destino, sino que incluye escalas intermedias como característica vinculada a la coyuntura en la región producto del éxodo venezolano.

La razón por la que planteó hacer foco en las infancias en situación de migración forzada y solicitantes de asilo, obedece a factores relacionados, por un lado, con las características más recientes del contexto migratorio, atravesadas por el incremento acelerado de población solicitante de asilo, que para el caso de niñas y niños suponen condiciones de vulnerabilidad diferenciales y por el otro, con los procesos de ingreso a la escuela, antecedidos por la experiencia de ruptura inherente a las condiciones de salida de su país de origen.

Con relación a los pedidos de asilo por niñas y niños, es importante mencionar que habría una correlación entre: la imposibilidad de avanzar con los trámites por vías de residencia a través de la Dirección Nacional de Migraciones y la opción que se habilita a través del refugio para evitar una condición de irregularidad, obteniendo por esta vía, residencias precarias.

En todo caso, es importante subrayar que no se trata de un recurso carente de validez, en la medida que las razones de base que explican la migración de personas provenientes de Venezuela, son coherentes con las disposiciones consideradas dentro de la *declaración de Cartagena*, mecanismo a través del cual fueron incluidas las razones humanitarias como causal que amplía el sistema de protección en la región.

Si bien las experiencias de migración de niñas y niños en general o en la mayoría de casos suponen una decisión mediada por los adultos, sin que ello signifique voluntariedad, en el caso de la niñez en contextos de movilidad, hay un episodio de ruptura

que influye de algún modo en las prácticas a través de las cuales se relacionan con la sociedad receptora. Además, también hay que considerar los interrogantes presentes en las trayectorias migratorias. “las tensiones entre viejas y nuevas experiencias, las estrategias sostenidas frente a las nuevas tramas de interacción cotidiana, las formas de apropiación y de re significación del pasado, los sentidos afirmados y los silenciados” (Diez, 2015. Pg.34)

Una perspectiva influyente en este campo “es la que jerarquiza las diferencias en las características de los inmigrantes, como el rol de los contextos de recepción en diversas formas de inclusión social” (Glick y White en Cerruti, 2020). En este sentido, la investigación plantea la necesidad de reconstruir la experiencia de niñas y niños, procedentes de Venezuela, para reconocer cómo las condiciones en las que se produjo su salida, han podido impactar sus trayectorias escolares, a partir de las características sociodemográficas vinculadas a este proceso migratorio.

En términos preliminares, organizaciones como CAREF, advertían para el 2018 que se trataba de “una población predominantemente joven, que migró antes de los 40 años, con una presencia significativa de familias con niños pequeños. (Pacceca, 2019. Pg. 132). A su vez, en las investigaciones que se han concentrado en la caracterización sociodemográfica de la población proveniente de Venezuela, se ha hecho referencia a la “morfología del grupo familiar viajante¹¹”. Subrayo esto, en la medida en que permite aproximarnos a la participación de las niñas y niños dentro de los proyectos migratorios, aspecto de interés para el desarrollo de la investigación

“Familias biparentales viajando podrían indicar una perspectiva de mayor estabilidad en el lugar de destino, así como la existencia de la recepción de otros familiares. Con relación al viaje, en líneas generales los niños que viajan caminando, son niños en riesgo y mientras más pequeños sean el riesgo y la incomodidad del viaje podrían ser mayores” (Armas, Sánchez, Aparicio, Correa y Ponce, 2023. Pg. 40)

En este sentido, las características del país del que salen, los relatos asociados a las condiciones en los trayectos, así como el deterioro ocasionado por las trayectorias

¹¹ “La morfología del grupo familiar viajante es importante porque da cuenta del proyecto migratorio familiar. Se ha advertido de la importancia de la familia para el migrante venezolano, incluida en la dimensión intersubjetiva del estudio. Si estas personas provienen de un poblado rural y se dirigen a otro, podríamos estar en la presencia de la tipología descrita como tradicional en el estudio de campo: esto es hombre trabajador de campo y mujer ama de casa, acompañados de sus hijos” (Armas, Sánchez, Aparicio, Correa y Ponce, 2023. Pg. 40)

migratorias por las que han pasado en otros países de la región, y las condiciones allí vividas, son referencias significativas a la hora de observar la experiencia de manera amplia.

Mencionar estas variables, obedece al posible escenario en el que éstas quedan imbricadas en los procesos de inclusión y a las formas a las que, en contrapartida, acuden estas niñas y niños para relacionarse, en este caso, con un cuerpo social más amplio dentro del espacio escolar en el que se inscriben desde una “sustantivación” (García Borrego, 2003) que suele convertirse en su rasgo principal y definitorio. “El migrante”, “el venezolano”, “el otro”.

Esta situación de vulnerabilidad en la que quedan niñas y niños con experiencias de migración forzada, supondría la adopción, por parte del sistema educativo, de estrategias afirmativas orientadas a generar medidas de protección que partan del reconocimiento de las necesidades particulares del colectivo infancia migrante, incluyendo iniciativas dirigidas a modificar prácticas sociales y culturales que resulten discriminatorias y que al ser modeladas por representaciones sociales incluyen una “poderosa fuerza demarcatoria de categorías sociales de identidad y diferencia” (Diez. 2015. Pg. 36)

Mientras tanto, este colectivo de niñas y niños inicia en las escuelas, “formas subordinadas de ser incluidos” (Diez, 201. Pg.35), que devienen en prácticas asimilacioncitas, insertas en esquemas desiguales, con efectos acumulativos que en el tiempo pueden afectar sus capacidades individuales

Para Maffia, Urrutia y Arezteguia (2002), “el inmigrante, estructura sobre todo durante la primera etapa de arribo al país de destino, su vida cotidiana fundamentalmente en torno a dos polos: Uno que es construido por la familia y las asociaciones y el otro, el de la vida pública, el trabajo y la escuela”, en este sentido, la escuelas adquieren un rol importante en términos de socialización y de diálogo permanente entre la cultura de origen y la cultura mayoritaria del país de asentamiento. (García Borrego, 2003. Pg.8)

Otros autores ya han señalado que el paso por la escolaridad implica un “hito en las biografías de niñas y niños migrantes puesto que afecta su formación intelectual, pero, sobre todo, sus identificaciones nacionales, étnicas, de género, de clase y edad.” (Gavazzo, Beheran y Novaro.2014. Pg.189). En este sentido, reducir el paso por la escuela como una experiencia que al contexto de desigualdad en el que se encuentra, vehicula

manifestaciones segmentarias, no es una práctica que se corresponda con un ejercicio efectivo de derechos. Tampoco con los compromisos de inclusión de la sociedad receptora.

“Cuando en el cole se enteran que eres de Venezuela, te ven como una atracción turística y es incómodo cuando te preguntan muchas cosas, cosas que prefieres olvidar. En mi salón dicen: ¿Qué pasa cuando te mueres de hambre?, pasa que eres venezolano. Le dije a la profe, pero ella no hizo nada y eso me ofendió”. (Ashley, 12 años. Niña migrante venezolana durante uno de los talleres en interculturalidad realizado en el marco de esta investigación en el Servicio Jesuita a Migrantes).

Las características más recientes en el ingreso al país de niñas y niños en situación de migración forzada, dan cuenta de trayectorias migratorias con experiencias de discriminación y violencia en los países de tránsito antes de llegar a Argentina (Colombia, Ecuador, Perú, Chile), en efecto, entre las motivaciones de las familias a la hora de escoger Argentina como lugar de destino, aparece la búsqueda de una experiencia educativa afirmativa para sus hijos tras episodios anteriores marcados por la xenofobia en las escuelas, que implican además un efecto acumulativo para la experiencia de ruptura que hicieron con el territorio y que esperarían no ser profundizada en la escuela.

“Es Fundamental que nos respeten sin importar de dónde venimos. Tuve la experiencia de ser humillada por ser migrante. Un preceptor me trato muy mal por ser venezolana y lo hizo delante de varios compañeros. Por eso el derecho a la opinión es uno de los derechos que más valoro después de haber pasado por una experiencia de xenofobia” (Victoria, 13 años. Niña migrante de Venezuela, durante uno de los talleres en interculturalidad realizado en el marco de esta investigación en el Servicio Jesuita a Migrantes).

En este sentido, las aproximaciones que surjan del trabajo de investigación procurarán identificar un estado actual de la cuestión en cuanto a la experiencia escolar de la niñez migrante, a partir de sus voces, con el propósito de reconstruir la experiencia de los sentidos que las niñas y niños dan a la escuela, en los diferentes tránsitos que realizan en los espacios de socialización en los que interactúan. Estos espacios, además de instituciones como las escuelas, pueden incluir, dispositivos de albergues, medios de transporte, alojamientos temporales compartidos, entre otros.

Pareciera que son estos espacios los que llevan a “interpretar y reinterpretar sus identidades en el marco de la transformación de los escenarios y en específico en el

espacio escolar”. (Moscoso, M. 2008. Pg.131). Para ello, Moscoso desarrolla dos ideas, que resultan pertinentes para abordar el problema de investigación. Por un lado, la perspectiva de los niños que es trasladada a su rol como estudiantes participando de una educación que con el tiempo puede constituirse como oportunidad, tanto para sus propios procesos de inclusión como para el ascenso de sus familias, y por el otro, el papel inusitado que adquiere su proceso migratorio, étnico o racial como eje que se vuelve central durante su experiencia escolar e incide de modo directo en la manera de incorporarse en el universo escolar. Luego, la escuela “debería ser abordada como un lugar de puntos de vista”. (Bourdieu, 1999 en Moscoso, M. 2008, Pg. 132).

Para articular las trayectorias y seguir las experiencias a partir de los relatos de este colectivo particular, infancias migrantes provenientes de Venezuela, se identifican algunas variables comunes que incluyen: la edad (7- 12 años), el país de procedencia, así como el paso por países de la región andina, y periodos de movilidad comprendidos entre el 2018 y el 2023. Su punto común está relacionado con el ingreso al sistema escolar y la experiencia escolar de la que participan. Así, “un entendimiento de la escuela como experiencia formativa, permite entender el entramado de relaciones y prácticas cotidianas en las que las niñas y los niños se involucran activamente y que configuran tanto las posibilidades como las limitaciones de sus apropiaciones” (Achilli, 1999 en Martínez, 2017 Pg. 43).

3. Supuestos iniciales e ideas anticipatorias de la investigación.

En la medida en que se subraya que las características de la migración realizada por el colectivo de niñas y niños con quienes trabajé en el desarrollo de esta investigación, fueron forzadas, una mirada que encuentro pertinente, es la inclusión de una perspectiva en derechos humanos, dadas las necesidades de protección con las que estas niñas y niños hacen su ingreso al país. Agencias multilaterales como ACNUR, OIM y UNICEF han plantado que el propósito es generar un “marco de protección en el que “el ser niño” prime sobre el derecho de ser migrante” (Estudio ACNUR, OIM, UNICEF. 2010, en Martínez, L, 2017. Pg. 55).

El incremento constante de la participación de las infancias en los procesos migratorios, constituye una demanda a priori en la inclusión de medidas garantistas, a partir del reconocimiento del incremento de los factores de vulnerabilidad marcados por la edad. En esta línea, autoras como Laura Martínez (2017) han problematizado el discurso

de derechos de la niñez migrante y se pregunta por el lugar que asume la edad en la gobernabilidad de las migraciones, cuando “no deja de ser representativo que la principal política pública destinada a los migrantes fuera centralmente documentaria.” (Domenech, 2011 en Martínez, 2017. Pg. 76).

Así, “la edad, se convierte en el ángulo a través del cual podemos mirar con otros ojos la vulnerabilidad como piedra angular de todo discurso sobre los derechos de la niñez en migración, resaltando que los niños también son objeto de intervención por parte de los Estados como segmento de población” (Martínez, 2017. Pg.68). Para el caso que nos compete, en la práctica, vienen apareciendo una serie limitaciones, inclusive en la gobernanza definida para este grupo particular. Los vacíos sostenidos para garantizar la regularización, representan efectos acumulativos. Se sostienen aspectos pendientes de resolución, en un contexto en el que tampoco las familias de estos menores reúnen las condiciones necesarias para acceder a la regularización formal ante la falta de documentación vigente, convirtiéndose en poblaciones foco de recibir conminaciones de salida, con riesgos de expulsión, en contravía al derecho a la reunificación familiar del que gozan niñas y niños.

“Existen en la actualidad barreras sistemáticas que obstaculizan la regularización migratoria de miles de niñas, niños y personas adultas. Estas barreras son el resultado de varias medidas y prácticas administrativas que los Estados de origen y de destino han puesto en marcha en los últimos años: desde los cierres totales de fronteras terrestres, sin contemplación para situaciones especiales, hasta las decisiones relativas a la emisión de documentación de identidad y de viaje” (Pacecca, y Liguori, 2022. Pg. 42)

Tomar como referencia esta problematización, pone como eje de discusión un escenario en el que si bien existe una base legislativa con lecturas favorables para la promoción en el ejercicio de derechos, las barreras para el acceso y el goce efectivos suponen condiciones que con el tiempo pueden tener impactos negativos, “generando un estado de incertidumbre, donde los niños se ven envueltos en una red de enmarañadas exigencias que van más allá de la ley, (Gavazzo, Rodríguez, Tabbush, Toledo, 2010. Pg. 69) incidiendo en sus propias experiencias de migración.

Por su parte, se presume la presencia de un sistema escolar con una recepción importante asociada a la universalidad, pero que no reconoce o no trabaja a partir de las características con las que hacen el ingreso niñas y niños en situación de migración forzada

a dicho sistema. Estas características incluyen entre otras formas: tránsitos desprotegidos, rupturas vinculares (con la familia, el territorio, la cultura, la escuela), con las implicaciones que ello representa para sus propias autobiografías. Además de retrasos significativos en los procesos formativos, tras la interrupción de la trayectoria educativa que los antecede, y relatos de discriminación en otras escuelas por las que pasaron como parte de sus tránsitos migratorios.

“En Perú, cuando estaba en la escuela me dijeron que no jugara con los niños porque era de otro país” (Josué. 8 años. Taller en derechos de los niños realizado por el Servicio Jesuita a Migrantes en el 2022).

“El último país en el que viví, fue Perú y la verdad que no tuve buenas experiencias. Siempre me hicieron sentir como un extraño” (Jeremy. 10 años. Taller en derechos de los niños realizado por el Servicio Jesuita a Migrantes en el 2022).

“Uno se siente más solo, porque no son de la misma cultura, por eso me siento como desconocido, porque siento que no me entienden”. (Valentina. 11 años. Taller en derechos de los niños realizado por el Servicio Jesuita a Migrantes en el 2022).

Adicionalmente, la presencia de niñas y niños en situación de migración forzada incluidos en las escuelas, evidencia lo que en la práctica se constituirían como límites propios del proceso de inclusión escolar, y que en función del tipo de estudiantes ingresantes, complejiza tanto su inclusión como su permanencia, como resultado de mandatos uniformadores y nacionalistas aún vigentes, que no interactúan con variables de diferencia propias de nuevas identidades y cuyas modulaciones no solo son llevadas a cabo como parte del proceso de ingreso al sistema Argentino, sino que ya han tenido una base de 2 a 3 variaciones en el paso por otros países de la región.

Para abordar tal tensión, son relevantes aportes como los de Puiggrós y Dussel, para quienes la escuela misma puede pensarse como una frontera, que fractura las continuidades culturales como parte de la impronta que ha rodeado a la institución escolar argentina, al consolidarse como dispositivo que vehicula la construcción del proyecto de Nación. Inés Dussel (2004), incluso problematiza las formas a través de las cuales se ha organizado el sistema escolar a la hora de definir las prácticas de inclusión, así como los relatos que la rodean. Tal como señala Popkewitz, la cuestión de la inclusión es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente grupos sociales. (Popkewitz, 1991. Pg. 4 en Dussel, 2004).

Probablemente para estos niños no sean suficientes narrativas de inclusión inherentes al proyecto escolar, tras el impacto del desarraigo repentino y las condiciones de sus tránsitos, pero si escuelas que a través de distintas prácticas los reconozcan. De no ser así, sus experiencias escolares estarían transitando en condiciones de asimetría con relación a los procesos de identificación, en un terreno desigual que opta por la singularización.

Segato sugiere abordar “desde los hechos contemporáneos la noción de territorio como significante de identidad, escenario de reconocimiento en tanto el territorio deja de ser una localización espacial fija, y pasa a tener movilidad: con esto los escenarios de la comunidad son también móviles”. (Segato, R. 2007. Pg. 63). Pues bien, tal vez la escuela ha quedado en una idea fija con relación a su alcance a partir de un mandato nacionalista, que entra a ser alterado con la presencia cada vez más constante, diversa y en aumento de niñas y niños en situación de migración forzada, que llegan a las escuelas con los sentidos propios que han construido de diversos territorios.

Es probable que estas infancias migrantes sean quienes, desde su experiencia identitaria, atravesada por la otredad, le recuerden al sistema educativo la necesidad de reconocer y de trabajar con una diversidad heterogénea y plural, sin dejar de caer en el riesgo, de aquella forma de “interculturalismo funcional” Walsh (2009) que administra la diferencia al tiempo que se la vacía de sus potencialidades críticas. (Walsh en Novaro. 2011)

4. Objetivos generales y específicos.

Objetivo General: Analizar la experiencia escolar de niñas y niños en situación de migración forzada en CABA, de procedencia venezolana, en relación con las características actuales de la coyuntura migratoria regional y su incidencia en América Latina, a través de una experiencia desarrollada en un contexto no escolar durante el 2023.

Objetivos Específicos:

- Reconstruir los sentidos con los que niñas y niños en contextos de movilidad humana, construyen sus posiciones con relación a la sociedad receptora en la que transita su experiencia escolar.

- Reconocer distintos espacios educativos por los que transitan niñas y niños solicitantes de asilo, en los que construyen experiencias formativas.
- Describir y analizar el lugar que ocupan las organizaciones externas a la escuela en los procesos de inclusión de niñas y niños migrantes forzados y refugiados, a partir del seguimiento de una experiencia del Servicio Jesuita a Migrantes Argentina.

5. Antecedentes.

En la medida en que la migración en Argentina se ha consolidado como dinámica poblacional conexas a sus procesos de construcción social, estableciendo con ello formas de “tematización” alrededor del fenómeno de los movimientos humanos, resulta importante mencionar que los aportes que desde la academia se han dado en torno al tema ubican los estudios en perspectiva de avances y retrocesos.

Para organizar los antecedentes, éstos serán trabajados en función de un marco general y referencial de lo que ha implicado el estudio de la migración en el país, sujeto a épocas y construcciones normativas, seguido de investigaciones que han prestado especial atención a los hijos de migrantes, con mayor predominancia en Europa y Estados Unidos. Adicionalmente se tomarán como referencia algunas aproximaciones de corte etnográfico en torno al papel de la escuela como referente de socialización y, los aportes de la perspectiva intercultural en el modelo educativo como medidas incorporadas en la última parte del sistema educativo actual.

5.1. La Migración en Argentina. Entre la gobernanza y el paradigma de derechos.

Investigaciones de larga trayectoria como las de Susana Novick remarcan la importancia de una observación y tratamiento multidimensional de los fenómenos migratorios, que empiezan a ser atravesados por categorías asociadas con la otredad, las construcciones de identidad y sus consecuentes representaciones sociales, así como el vínculo entre lo local y lo global, a través del cual, se abre el camino para el diseño de políticas que perfilan esa unión (Novick. 2012. Pg. 13).

Novick, reseña históricamente los siguientes periodos para dar cuenta de la evolución en materia migratoria en Argentina.

- Etapa Agroexportadora (1870- 1930): Política de puertas abiertas mediante la Ley Avellaneda para fomentar el ingreso de agricultores europeos, contrarrestada en 1910 por una Ley de defensa social de carácter represivo contra los migrantes en general.
- “Estrategia Industrializadora sustantiva de importaciones de los gobiernos Conservadores” (1930-1945) con la que se evidenció un aumento en las migraciones internas.
- Estrategia industrializadora sustantiva de importaciones de los gobiernos Peronistas (1946-1955)
- Periodo de los gobiernos militares (1955-1962) y (1966- 1973). Facultades del Gobierno para la expulsión de migrantes al ser considerados como factor de amenaza para el territorio nacional.
- Periodo de los gobiernos democráticos. (1973-1976) Migración como factor de progreso y desarrollo.
- Fomento de la migración europea (1981)
- Aprobación de la Ley Nacional de Migraciones en el año 2003, con la que fue derogada la Ley sancionada durante de la dictadura militar.

“Después de 20 años de gobiernos democráticos, el modelo social que subyace en la nueva ley refuerza la idea de una sociedad más igualitaria que valora el potencial de los jóvenes y el aporte de los inmigrantes” (Novick. 2012. Pg. 29). Sin embargo, también aparecen una serie de rupturas que distan mucho de modelos vinculantes y significativos de inclusión, pese a que la ley haga referencia al reconocimiento de algunos derechos y los procesos de asimilación cultural, así como la asimilación basada en las diferencias.

La tensión, como hemos mencionado, ha quedado inscrita en una ley que se presenta de puertas abiertas y “aquellas disposiciones que reglamentan el ejercicio de los derechos de los extranjeros colocándolos en una posición de desventaja” (Novick. 2012. Pg. 23).

Tal posición de desventaja podría explicarse a la luz de uno de los grandes desafíos en materia migratoria en el siglo XXI, que tienen que ver con “esgrimir derechos de las personas migrantes frente al Estado del cual no son nacionales” (García, 2014). Con la política migratoria aprobada por Argentina, el país buscaba otorgar derechos en

detrimento de todas aquellas prácticas arbitrarias y discriminatorias enmarcadas en problemas sociales y económicos, en primer lugar, atribuibles a la migración, y luego tipificados en los inmigrantes limítrofes. (Domenech, 2007).

Al mismo tiempo, el marco normativo quedó vinculado a “un complejo paradigma de la modernidad”, sobre el que Boaventura de Sousa Santos (2011) ha señalado una tensión dinámica¹² entre la regulación y la emancipación social, esta última absorbida por la regularización imbricada dentro de la órbita de la soberanía de los Estados.

Esto es importante en la medida en que problematiza las formas de interpretación del marco normativo, incluso más allá de la tensión hasta ahora presentada, y reconoce aquellas acciones, sobre todo asociadas a los procesos de regularización, que impactan en el perfil de los migrantes. En consecuencia, “las migraciones no se prohíben, sino que se administran. Si bien se ha procurado establecer una relación con los derechos humanos, en la práctica hay un nuevo proceso signado en torno a las migraciones: el de la Gobernabilidad” (García, 2014).

Dichas disposiciones no son contrarias a la relación entre los migrantes, las sociedades de destino y los gobiernos, atravesadas por tecnologías de regulación y gobierno que enmarcan al fenómeno migratorio como objeto complejo de estudio en las etapas que lo atraviesan, influyendo en las condiciones de arribo y luego en las dinámicas de inclusión, que suponen diálogos sociales en los que la escuela desempeña un papel importante como campo de acogida pero también como espacio en el que se construyen las interpretaciones de la sociedad, de producción y reproducción del orden social.

Entre los avances conexos a la perspectiva de derechos señalados por la ley, es importante mencionar que con la última reforma a la Ley Nacional de Educación 26.206, se incorporó el reconocimiento expreso del derecho a la educación de las niñas y niños migrantes. Además, en el 2006 Argentina sancionó la Ley general de Refugio (Ley 26.165) que retoma los lineamientos definidos por la Corte Interamericana de Derechos Humanos CIDH y que establece que: cuando se hace referencia a niñez migrante, se

¹² A partir de los siglos XVI y XVII la modernidad occidental emergió como un ambicioso y revolucionario paradigma sociocultural asentado en una tensión dinámica entre regulación social y emancipación social. A partir de mediados del Siglo XIX, con la consolidación de la convergencia entre el paradigma de la modernidad y el capitalismo, la tensión entre regulación y emancipación entró en un largo proceso histórico de degradación caracterizado por la gradual y creciente transformación de las energías emancipadoras en energías regulatorias. (Santos, 2011: 15).

entiende que el concepto abarca a “los niños y niñas que migran por motivos diversos: sea por reagrupación familiar, búsqueda de mejores condiciones económicas, sociales o culturales, para escapar de la pobreza extrema, la degradación ambiental, la violencia y otras formas de abuso o persecución a las que se vean sometidos” (Unicef, Pg. 61)

A este marco general, se suman el conjunto de demandas sociales que agrupan las voces de colectivos sociales, organismos internacionales y comunidades de base por reconocer y promover enfoques de derechos aplicables a la normativa en términos de migración que se extiende al rol de las escuelas como parte de sus procesos de inclusión, especialmente asociados a los efectos socializadores que se esperan de ella en los procesos de construcción social y en consonancia al principio de la no discriminación y el respeto a la diversidad “como aspectos que hacen parte del paradigma de derechos humanos en el sistema educativo”. (Martínez, 2017. Pg. 25)

Sin embargo, varias de las investigaciones tomadas como referencia, han coincidido en problematizar escenarios que parecieran opuestos o que, en todo caso serían consecuencias de los mandatos sobre las cuales se ha estructurado el sistema educativo: heterogeneidad vs homogeneidad, valoración vs anulación de la diferencia. Éstos por su puesto, imbricados en procesos sociales más amplios que tensionan las identidades al incrustarlas en sistemas burocráticos: las niñas y niños como alumnos y las familias como código universal individualista (Díaz de Rada en Martínez, 2017. Pg.77) de la escuela.

Estas formas a través de las cuales se ha configurado el sistema educativo argentino integran elementos que dan cuenta de prácticas que han conducido hacia procesos de inclusión homogeneizantes, en primer lugar, como principio fundacional y luego como práctica tradicional que permanece y toma vida en la cotidianidad de las escuelas y que desde ámbitos institucionales orientan las respuestas hacia el “borramiento” de la condición de origen de los alumnos. (Unla, Unicef, 2013)

Esta perspectiva de derechos, trabajada por autores como Martínez (2017) ofrece una mirada a través de la cual problematiza el paradigma de derechos como discurso educativo y como idioma político “en un contexto que agrupa los debates crecientes hacia la multiplicación de sujetos de derechos” (Martínez, 2017. Pg. 29) tras el aumento de niños en los procesos migratorios y, sobre todo, de niños no acompañados en las oleadas de distintas regiones del mundo, tanto en Europa como en América. (OC, 2014).

5.2. Presencia de niñas y niños Migrantes en las aulas: Reflexiones en torno a los migrantes de segunda generación y la reconfiguración de políticas de la identidad.

En países como España y Francia, el incremento en la recepción de flujos migratorios, ha despertado un especial interés en investigaciones, varias de ellas subvencionadas por dependencias institucionales, concentradas en la presencia de hijos de migrantes en los centros de enseñanza (García Borrego, 2003). A través de la categoría de migrantes de segunda generación, suelen observarse aspectos vinculados con la cultura e identidad.

Sobre los hijos de migrantes suele recaer una visibilización remarcada, una sustantivación de un participativo activo, en palabras de García Borrego, que les atribuye una identidad estigmatizante y negativamente cargada que se superpone a cualquier otro rasgo suyo y se convierte en su atributo principal y definitorio (García Borrego, 2003. Pg. 4). La tensión recae en lo que sería un riesgo para el sostenimiento de “la cultura” de un país determinado en contextos institucionales concretos, como la Escuela, por ejemplo.

La escuela, como espacio específico, revelaría, además, lo que autores como María Fernanda Moscoso han bautizado en términos de “reinterpretaciones de la identidad” como parte de los procesos socioculturales que llevan adelante niñas y niños como actores participantes de la experiencia migratoria familiar.

La transformación que pueden evidenciar en espacios de socialización ha sido desarrollada por la autora en función de dos ideas principales: la responsabilidad de la migración desde la perspectiva de los niños en su papel como estudiantes en el espacio escolar, atravesada por un deseo y proyecto familiar de ascenso social, y la pertenencia étnica y nacional que adquiere una relevancia inusitada. (Moscoso, 2008. Pg. 2)

Volviendo a los aportes de Martínez y en diálogo con Moscoso, el debate en torno a las infancias viene ganando terreno en el campo de las ciencias sociales, incluso han recuperado los aportes de la crítica feminista para argumentar la necesidad de atender a la edad como dimensión de desigualdad (Moscoso, 2009; Wintersberger, 2006).

Según Moscoso, la inclusión de la variable etaria en la agenda migratoria ha tenido entre sus implicaciones los siguientes aspectos: el papel de las mujeres y su vinculación con economías del cuidado que implican que los infantes suplan la ausencia de las madres al interior del hogar, así como la necesidad de señalar que muchas de las

prácticas educativas en los “países de acogida refuerzan las relaciones de exclusión marcadas por la edad, el género y la distinción de clase y etnia” (Moscoso, 2008.Pg.131)

Tanto las investigaciones en Europa como las adelantadas en la región, coinciden en señalar que los Estados a través de las instituciones educativas se aseguran de introducir a niñas y niños en el sistema educativo, pero lo hacen a través de condiciones que terminan por excluirlos y que conllevan en distintas oportunidades al llamado “fracaso escolar”.

Retomando a las reflexiones en Argentina, una de las cuestiones que no deja de ser representativa es que la principal política pública dirigida a la población migrante sigue siendo la respuesta documentaria, “reduciendo las políticas de los derechos (salud, educación) a políticas de regularización” (Domenech, 2011 en Martínez, 2017. Pg. 76).

En el contexto de la escolaridad, ha sido amplio el registro en términos de vulneración de derechos de infancias migrantes y de hijos de migrantes. Investigaciones de autoras como Inés Dussel y Gabriela Novaro conjugan elementos que dialogan entre sí. Uno podría anteceder al otro: por un lado, los principios del sistema educativo moderno con una impronta de “congelamiento de lo diverso” (Dussel, 2004) y por el otro, lo que serían los esfuerzos más recientes del sistema educativo por adoptar aspectos multiculturales, que en la práctica chocan con parámetros tradicionales, para hacer referencia entre otros, a los discursos civilizatorios eurocéntricos.

“El hecho de que en las escuelas haya cada vez más niños y jóvenes migrantes en las sociedades que se han auto representado como comunidad predominantemente blanca no constituye un dato menor” (Levitt y Waters.2022 en Gavazzo, Beheran y Novaro. 2014. Pg.2).

En Estados Unidos y España, se han realizado varios estudios que buscaban analizar los problemas de inclusión de niños y jóvenes migrantes y de hijos de inmigrantes en los espacios escolares. Gavazzo, Beheran y Novaro, recuperan los aportes de Portes en cuanto a las dificultades que enfrentan los hijos de familias migrantes en tanto se enfrentan a las orientaciones culturales de sus padres y las demandas de “asimilación” en los lugares de destino. “Así, la segunda generación vive la tensión entre ambas expectativas, lo que puede culminar o bien en el rechazo de la cultura parental o bien en un repliegue hacia adentro de la comunidad migratoria para no confrontar con la sociedad exterior.” (Portes, 1997 en Gavazzo, Beheran y Novaro. 2014. Pg.3)

En todo caso, no deja de advertirse el uso estigmatizante que queda implícito en la mención migrantes “de segunda generación¹³” en cuanto resulta una categoría que atribuye experiencias de migración entre quienes nunca lo han hecho y los “opone a los autóctonos lo que en diversas maneras sustenta su estigmatización” Gavazzo, Beheran y Novaro. 2014. Pg.3) ’

Así, “el hecho de incluirlos dentro de un colectivo del que en rigor no forman parte solo puede entenderse en relación con el discurso dominante en las sociedades sobre el fenómeno de la migración y sobre las poblaciones resultantes de él. Este discurso podría representarse de la siguiente manera”. (García Borrego, 2002. Pg. 28)

Artículos · Iñaki García

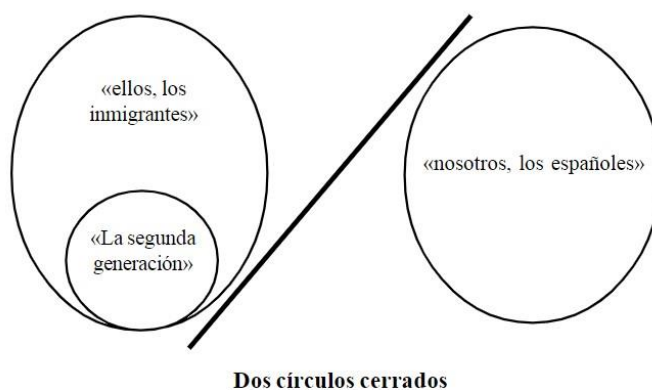


Gráfico 1- Segunda generación

García, presenta cómo en la gráfica los hijos de migrantes han quedado caracterizados en una biologización tácita. “Como han revelado Sayad (1994) y Vourc’h (2000), caracterizar una población a partir de su filiación es una forma extrema de especialización próxima al racismo pues implica la idea de que la condición del migrante se transmite de padres a hijos junto con el resto de rasgos naturales (viejo racismo biologicista y sociales (nuevo racismo culturalista)”. (García Borrego, 2002. Pg. 30).

El círculo más pequeño, siguiendo las reflexiones del autor, lleva a preguntarnos, hasta qué generación debemos llevar la cuenta. ¿En qué momento se deja de ser migrante?

¹³ Zehraoui (1981:229) cree que hablar de segunda generación es “confundir una categoría institucional con una noción sociológica”. Costa- Lascoux (1989) y De Rudder (1997) consideran las diversas denominaciones que las ciencias sociales han dado a los hijos de inmigrantes poco claras y Simón (2000:23) las clasifica de aproximaciones discutibles. Por su parte Boudieu (1999:23) se pregunta ¿cómo se puede considerar inmigrantes a personas que nunca han “emigrado” de ninguna parte, y de las que se dice, además, ¿qué son segunda generación?” (García, I.2002. Pg.28).

Como si se tratara de una marca con interés inusitado, toda la historia anterior carece de valor. Sin embargo, como señala el autor, siguiendo los aportes de Sayad, “Ese olvido, cuando es reproducido en los estudios científicos deja de ser un prejuicio común para convertirse en una fuente constante de errores epistemológicos, pues resulta imposible comprender la inmigración, sin tener en cuenta la emigración”. (García Borrego, 2002. Pg.31).

Mannheim (1990) introdujo el concepto generación en las ciencias sociales como una herramienta que permitía pensar en los cambios culturales. De cara al tema de los hijos de migrantes, Sayad (1994) plantea que la generación se establece en dos planos complementarios, uno diacrónico otro sincrónico. En el primero la cuestión es saber qué produce la sucesión de una generación a otra y en el segundo se trata de saber el hecho significativo que marca a esa generación (Sayad. 1994 en García Borrego, 2002. Pg.30).

Respecto a la generación genealógica, Gavazzo, Beheran y Novaro, han mencionado que habría dos subcampos de estudios académicos sobre la migración: el primero, vinculado a la teoría de la asimilación segmentada (Portes y Zhou, 2007) que se enfoca en la adaptación de los migrantes contemporáneos y sus descendientes y una segunda vertiente relacionada con el transnacionalismo. “Estos estudios se enfocan en los tipos de lazos que los migrantes contemporáneos mantienen con sus países de origen”. (Gavazzo, Beheran y Novaro. 2014. Pg. 6).

Ahora bien, a esta biologización atribuida la categoría de “migrantes de segunda generación”, a la que investigadores como Sayad han denominado “pensamiento de Estado” (Sayad en García Borrego, 2002. Pg.33), se suma la construcción identitaria que ocurre en los espacios escolares, bien sea para transitar o no en fronteras demarcatorias.

García Borrego (2002:38) presenta el uso excesivo que se hizo de la noción de identidad para el caso de los estudios de hijos de inmigrantes en Francia y recuerda que, aunque la identidad está inscrita en esferas subjetivas y simbólicas, no debemos olvidar las dimensiones estructurales y extra discursivas de todo fenómeno identitario.

Estas construcciones, producidas en contextos sociales marcados por una visibilización evidente de los procesos migratorios en la cotidianidad de los espacios escolares, se desarrollan en un contraste en el que las identidades también dialogan con las alteridades, ya sea “a nivel hegemónico general o a nivel de las construcciones en espacios organizados de la sociedad civil (Achilli, 2000. Pg. 68). Así, serán múltiples las

connotaciones de estas alteridades, ya sea para remitir a “significados estigmatizantes o subalternizados de los conjuntos sociales, como también construcciones que impliquen procesos identitarios vinculados a proyectos con variados niveles de expectativas emancipadoras” (Achilli, 2000. Pg. 68).

La interpelación como otros, se convierte en el disparador para reflexionar sobre la propia identidad. Para el caso de los hijos de inmigrantes, la atribución de una doble identidad parte del supuesto de que lo normal es la predominancia de una identidad (García Borrego, 2002) anclada a referencias nacionales. “La demanda de asimilación que se deposita en ellos, desde el nacionalismo escolar, vuelve a estos hijos diferentes de los demás nativos argentinos, con efectos heterogéneos en sus identificaciones y sentidos de pertenencia.” (Gavazzo, Beheran y Novaro. 2014. Pg. 13)

Aproximaciones desde la antropología, han cuestionado aquellos aspectos que desde la investigación empírica tensionan la relación entre lo global y lo local como parte de la fuerte presencia de temas vinculados a la interculturalidad, la diversidad y las etnicidades en el pensamiento contemporáneo (Achilli, 2000. Pg.58). La propuesta de Achilli invita a una lectura crítica en contextos en los que la observación empírica se hace en espacios escolares “cotidianamente antropoligizados” y en los que además la escolarización se cruza con contextos marcados por la pobreza urbana, “poniendo de modo especial estas problemáticas de la diversidad sociocultural que se construyen en medio de situaciones de desigualdad social.” (Achilli, 2000. Pg. 58-59)

Investigaciones de corte etnográfico como las adelantadas por Mariana Beherán asignan un carácter vinculante para las escuelas en términos de los procesos de inclusión¹⁴. “La inserción de población migrante en la sociedad receptora, generalmente comienza a articularse a través de las experiencias desarrolladas en la escuela” (Beherán, 2012. Pg. 200).

Beherán plantea, además, procesos de cambios sustantivos tanto en la migración de masas como en el sistema educativo, advirtiendo trayectorias que desde el siglo XIX han sostenido el vínculo entre la educación en Argentina y las corrientes migratorias, involucrando diligencias gubernamentales signadas por la construcción identitaria ideal.

¹⁴ De acuerdo con Novick, la integración en la ley de Migraciones está referida en dos sentidos: “El reconocimiento de algunos derechos y los procesos de asimilación cultural, pero además una inclusión basada en las diferencias”.

No se ha tratado en efecto de “la asimilación de las minorías a una cultura preexistente argentina, sino más bien a un tipo ideal identitario que era el europeo (Thisted, 2000).

A aquellos hallazgos académicos y críticos con respecto al relato de la Argentina de “puertas abiertas” y de las prácticas funcionales para determinadas formas de gestión de la diversidad, se suman variables que tensionan los abordajes asociados con la migración. Como menciona Diez (2012), el transnacionalismo sigue desafiando la “linealidad con la que se ha pensado el fenómeno migratorio y las proyecciones simples de integración”.

5.3. Limitaciones de la interculturalidad.

La incorporación del término interculturalidad, cuyo tratamiento implica abordajes diferenciales “pero además nuevos posicionamientos del Estado nacional en cuanto a la valoración cultural en el campo educativo, ocasiona un nuevo paradigma de relación social y cultural” (Novaro, 2010).

En lo que sería un campo más amplio que acude a un entramado relacional, algunas reflexiones en torno a la diversidad, han concebido la interculturalidad “como un proyecto político que parte del conflicto inherente a las desigualdades sociales y basada en su dinamismo, impulsa espacios de encuentro donde circula la discrepancia entre las partes”, que al mismo tiempo queda inserta en una dicotomía, “la interculturalidad como relación de culturas o como aporía, es decir una categoría imposible” (Melella, 2014. Pg.649).

Ahora bien, esta idea de interculturalidad no queda desvinculada del proceso de conformación del Estado. Entre tanto, “Muchos Estados hicieron suyo el discurso de diversidad para desarticular el relato homogeneizador característico de su proceso de formación y asumir lo multi/inter como proyecto posible y deseable” (Novaro.2010. Pg. 169.).

Surgen representaciones y retóricas de lo diverso que están sujetas además a lo que ha sido la construcción histórica de las Naciones, así, para el caso de Argentina y su “crisol de razas” se uniformizó una “etnicidad ficticia” y “nacionalizar implicó invisibilizar y suprimir las particularidades culturales, religiosas entre otras. El crisol funde sus

componentes primarios, los diluye para producir otro neutro sin dejar huellas de los materiales que le sirvieron en la fundación¹⁵” (Segato.2007. Pg 2).

No resulta extraño que este nuevo flujo de identidades, posibilitado en aquellos movimientos de corte diverso, pongan en cuestión las medidas adoptadas por los Estados, que, a través de políticas educativas, culturales y sociales, “promueven algunas identidades y niegan o limitan otras” (Díaz, Díez, Thisted.2009. Pg.87). La limitación de otras formas de identidad está inscrita en lo que sería la promoción del nacionalismo con referentes que parecieran valorar algunas muestras de identidad. “Si Occidente ha sido el referente civilizatorio principal para proyectar la formación escolar de los niños indígenas, lo nacional aparece como referente de identificación fundamental para proyectar la escolarización de los niños migrantes” (Novaro.2010 Pg. 19).

Las investigaciones hasta ahora realizadas coinciden en que no ha estado en cuestión el aporte de una dimensión intercultural, ni de los enfoques para pensar la diferencia al interior de las escuelas. En el debate siguen vigentes aquellos esfuerzos por concretar este aporte de manera vinculante en el desarrollo de las trayectorias escolares de población migrante y refugiada y de ubicar la diferencia sin caer en formas que resulten segmentarias. Si bien hay una política nacional de referencia/Ley Nacional de Educación con avances en cuanto al reconocimiento de la interculturalidad, se trata entonces de “reconocer cuáles son las emergencias de la experiencia misma” (Díez, 2010. Pg. 156) y de complejizarlas a la luz de anclajes en tiempo y espacio vinculadas a la trayectoria de la experiencia migratoria.

Las migraciones contemporáneas desafían constantemente los órdenes políticos modernos, a través de su particularidad y dinamismo, implicando formatos y nuevas trayectorias de las que no quedan exentas las Escuelas. Varios de los estudios realizados por los autores mencionados, que han prestado especial atención a las trayectorias escolares de los flujos limítrofes, siguen ubicando como válida la inquietud por los abordajes más plurales, mientras se insiste en la concreción de prácticas interculturales,

¹⁵ Segato propone reconocer la distinción entre las nuevas identidades políticas transnacionales de las denominadas alteridades históricas. Mientras las primeras responden a una agenda política global alejada de las problemáticas localizadas y respondiendo principalmente a temáticas internas de los países centrales; las segundas son el resultado de la convivencia histórica en un determinado contexto nacional. (Sciortino, 2007. Pg 3).

“ya sea desde la normativa jurídica, las políticas públicas o los discursos mediáticos”. (Melella, 2014).

Los trabajos de Diez y Novaro (2014, Pg. 59) han advertido continuidades en los mandatos de identificación nacional en algunos de los discursos interculturales de los últimos 10 años. Así los abordajes que desde esta categoría se han realizado, han ampliado las nociones y formas de interpretación en una discusión que, además de revisar lo que sería un paradigma de derechos, vuelve al análisis de las condiciones que atraviesan las formas de inclusión subordinadas; asimismo retoma el entramado de prácticas focalizadas cuyo tratamiento, como ya ha sido mencionado, deriva en el señalamiento.

En las reflexiones en torno a la interculturalidad, autoras como María Laura Diez, han planteado que se trata de un proceso dialogante con la educación, en la medida en que ésta “es central para la resolución de conflictos relacionados con la diferencia social y la diversidad cultural.” (Diez, 2004. Pg.192). Sin embargo, también plantea que se espera de la educación asumir los múltiples retos de la interculturalidad, aun cuando aspectos asociados a ésta se dirimen en otros espacios. En este sentido, también parte de la base que demarca el alcance de los programas educativos y es que éstos “no pueden suplir la ausencia de políticas interculturales tendientes a resolver conflictos en los distintos ámbitos de la sociedad (Díaz, 2001; Diez, 2004).

Aportes como los de Liliana Pantano, relacionados con el papel socializador de las escuelas, subrayan la importancia de identificar tanto los mecanismos de valoración de las diferencias como de consolidación de estigmas en el ámbito escolar y que, “por su puesto a su vez están imbricados en procesos sociales más amplios, entre los cuales las relaciones de poder características de una sociedad, tienen un lugar importantísimo” (Pantano, 2001. Pg. 3).

Es importante considerar, dentro de las experiencias empíricas observadas, los desafíos inherentes al conjunto de relaciones, en la medida en que los espacios interculturales no se reducen a lugares de encuentro o choque entre colectivos, (constituidos a partir de diferencias identitarias, manifiestas en elementos o rasgos culturales), sino que se asientan sobre la base de relaciones dinámicas y cambiantes entre los mismos, producto de su experiencia histórica (Diez, 2004. Pg.198).

Los estudios latinoamericanos coinciden en problematizar aquella mirada idílica que ubica la interculturalidad como el “diálogo armónico entre culturas” (Zúñiga y

Gálvez, 2002 en Diez, 2004. Pg.201). La educación intercultural de manera aislada no puede establecer relaciones armónicas, porque el respeto mutuo entre las culturas no puede darse independientemente del resto de las condiciones sociales. “No puede haber un reconocimiento armónico desde la educación, mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales” (Diez, 2004. Pg.201).

Focalizando la situación de Argentina, la observación entre algunas experiencias que dan cuenta de la presencia de niñas y niños migrantes en las aulas, evidencian los alcances y limitaciones de propuestas pensadas desde la interculturalidad en espacios tradicionalmente sostenidos en elementos nacionalistas. Gabriela Novaro (2012) ha compartido cómo la mirada a la experiencia de niñas y niños migrantes bolivianos, ha puesto en tensión que no se trata exclusivamente de los componentes vinculados a lo nacional, sino también a aspectos lingüísticos e incluso a las formas de participación colectiva. “Teniendo esto en cuenta resultan evidentes las limitaciones de la normativa (tanto la ley de migraciones como la ley educativa) para pensar las múltiples interpretaciones identitarias de estos colectivos.” (Novaro. 2016. Pg. 383).

Los trabajos que han sido realizados en distintas localidades de Buenos Aires, han dado cuenta de lo que Novaro ha bautizado como “formas de inclusión subordinada”: negación de la matrícula en ciertas instituciones, tránsito por circuitos escolares de menor prestigio, inscripción de los niños recién llegados de Bolivia en grados más bajos que el que corresponde, desconocimiento de las trayectorias escolares anteriores, silenciamiento de sus palabras, experiencias y saberes. (Novaro, 2012; Novaro y Diez, 2011; Novaro, 2016. Pg. 383)

6. Marco Teórico.

En el desarrollo de este capítulo, trabajo sobre dos conceptos que me permitirán delimitar el objeto de la investigación. Por un lado, las nociones principales en torno a la categoría de infancia, recuperando algunos de los aportes de la sociología y la antropología, y luego la experiencia escolar como eje a través del cual quedarán enmarcadas las principales aproximaciones a la experiencia de niñas y niños migrantes venezolanos, con ingresos al territorio argentino y, en consecuencia, al sistema escolar, durante la coyuntura regional de movilidad humana forzada, más reciente en el continente.

○ Infancia en las Ciencias Sociales.

La noción de infancia, es observada como construcción social, esto es, a partir del reconocimiento de las infancias como actores participantes de la estructura social y como “variable de análisis de la misma manera que lo son el género, la clase y la etnia” (Voltarelli, Gaitán, y Leyra, 2017. Pg. 2). Aportes de la literatura norteamericana han planteado que las niñas y niños deben ser estudiados en sí mismos, incluyendo sus relaciones y culturas (James y Prout, 1990). Si bien se trata de un campo reciente de estudios, su preocupación se centra en dar visibilidad a las niñas y niños como actores sociales.

Así, la sociología ha puesto en diálogo la categoría de infancia con conceptos como la *estructura* y la *agencia*. Los principales aportes en esta relación con la estructura, han sido presentado por autores como el sociólogo danés Qvortrup para quien “...Un concepto estructural [...] objetiva caracterizar la infancia como parte de una arquitectura social dada, y por eso también es útil para comparar la infancia con otros grupos en una determinada sociedad, o bien con la infancia en diferentes naciones y periodos históricos. (Qvortrup, 2002 Pg. 48 en Voltarelli, M, Gaitán, L y Leyra, B. 2017).

A este aspecto estructural, el autor agrega que “la infancia no cambia por sí misma, sino por las dinámicas sociales, por los factores socioeconómicos y por las transformaciones históricas de la sociedad” (Qvortrup, 2002).

Para los fines de esta investigación, resulta pertinente considerar la participación diferencial de las infancias durante las etapas del proceso migratorio, siendo las niñas y niños agentes activos de su propia producción subjetiva y cultural. Esto es importante, porque se trata de ver a las infancias desde un lugar de socialización activa, que supera las miradas de subordinación y pasividad, “enriqueciendo el concepto psicológico o pedagógico de la niñez, entendida solo como una fase de desarrollo individual y de socialización para la vida adulta”. (Pávez. 2012)

Para Giddens (1986) los agentes y las estructuras forman una dualidad, “así, considerando que las niñas y los niños son actores sociales, no es posible considerar solo la acción de los niños y niñas sin discutir sobre los condicionamientos del sistema social (Pinto, 1997 en Voltarelli, Gaitán y Leyra, 2017) en el que se relacionan.

Partir entonces de la tesis central de la sociología de la infancia, en donde ésta no queda solo reducida a una etapa del ciclo vital, sino que está incorporada en los fenómenos sociales, permite asentar la relevancia de la participación en los proyectos migratorios, así como su influencia y aportes en las formas de integración familiares, “sus contribuciones en el aprendizaje de una nueva lengua, el aumento de su responsabilidad en los trabajos domésticos, lo que implica reforzar su agencia social” (VOLTARELLI, , GAITÁN, y LEYRA, 2017. Pg. 16), así como su participación durante trayectorias migratorias intermedias, antes de llegar a los lugares de destino.

Es importante mencionar, que estos aportes que dan cuenta de formas de participación y agencia, vienen de la mano de conceptos acuñados durante la década de los 90's a partir de la convención de los derechos del niño. Así, la noción de las infancias como sujetos de derechos tiene como eje conceptual, la denominada doctrina de protección integral, que se extiende a la revisión de aquellas situaciones de riesgo en donde los derechos de los niños, no se vean respetados. “Es posible sostener que la participación de éstos en los procesos de migración internacional implica su sometimiento a un doble rango de vulnerabilidad. Desde las causas voluntarias o forzadas que los llevan a emigrar abandonando su lugar de origen, solos o con sus respectivas familias, pasando por el contexto que atraviesan en el proyecto migratorio hasta la situación final en el país de destino”. (Parodi, 2019)

Según (Gaitán, (2008), en el caso de la niñez que participa en la migración, contexto social de base para el desarrollo de esta investigación, hay dos condiciones que se requieren para que las niñas y niños sean considerados como actores sociales: ○ “En primer lugar, es preciso que desarrollen acciones e incidencia en su propia vida y en el entorno en el que habitan”

- En segundo lugar, es necesario que dicha acción social sea reconocida tanto por su familia como por las instituciones de la sociedad de origen y de destino.

Así, para que estas condiciones sean posibles, Gaitán propone dejar de observar el proceso migratorio de forma sesgada, esto es desde una “perspectiva adultocéntrica” y plantea analizar la movilidad familiar con la mirada puesta en la experiencia migratoria infantil.

Estas infancias, en condiciones de movilidad quedan vinculadas a las complejidades inmersas en las diferencias culturales, además de las variables políticas, así como a las

diferencias “dentro del grupo infantil migrante que se relaciona tanto con la clase, el género, el origen cultural o religioso” (Pavez, 2012. Pg. 6). Así, tomar distancia a aquellas interpretaciones homogéneas de la infancia, también supone que “vivir la etapa de la niñez en escenarios movedizos, apuntala a una experiencia distinta. La propia transformación de las relaciones en el contexto migratorio impacta en la forma actual de experimentar la niñez, así como las nuevas condiciones habitacionales, los entornos escolares y la información, van configurando nuevas expresiones de la infancia” (Pavez, 2012. Pg. 7)

Este abordaje, nos ofrece una lectura de mayor complejidad, superando las perspectivas más de carácter desarrollista, o de las “etapas secuenciales en las cuales las competencias del niño se desarrollan hasta alcanzar la edad adulta” (Burman, 1994, en Vergara, 2015. Pg.60). En contraste, las experiencias sociales de los niños y la conformación de sus identidades, comienzan a ser entendidas, a partir de variables socioculturales que incluyen nociones de desarrollo, socialización y endo culturización¹⁶. (Corsaro, 1997 en Vergara, 2015 Pg. 60)

“Los diferentes estadios de la vida del niño, como la etapa escolar, no son entendidas como etapas de desarrollo individual propiamente tales, sino como formas particulares construidas en base a la cultura de pares de los niños y las relaciones sociales establecidas entre grupos, ya sean generacionales o etarios” (Corsaro, 1997; Magall, 2002; Alanen, 2001 en Vergara, 2015)

Estos aportes, que denotan una cristalización de la socialización de la infancia, a partir de su instalación en las esferas sociales y con ello de la materialización de un ser social, en síntesis plantean que la infancia en términos sociológicos “es vista como un grupo social en relaciones de poder, conflicto y negociación con los otros grupos sociales,

¹⁶ Es importante aclarar en este punto, que al tomar como referencias significativas para este trabajo, aportes realizados en el campo de la antropología de la educación, categorías como endo culturización han sido problematizadas. “Si bien, sobre la socialización y Endo culturización se han señalado aportes para pensar la relación entre transmisión de saberes e identificaciones, también se han señalado limitaciones en términos de interpretaciones homogeneizantes, esencializadoras y deshistorizadas de los grupos y procesos educativos”. (Rockwell, 1990 en Novaro y Padawer, 2013. Pg.13), Autoras como Novaro y Padawe (2013) proponen complementar estas perspectivas con “el enfoque crítico reproductivista, desarrollado en la segunda mitad del siglo XX, en tanto éste incluye variables explícitas como la desigualdad y el poder para caracterizar los saberes y formas de relación con el saber de los distintos agrupamientos sociales. Esta corriente ha sido el punto de partida para estudios que atendieron a los estilos y las formas de expresión asociados a lo que definen como la “cultura escolar”, y su vinculación más o menos cercana con los conocimientos de distintos sectores sociales. (Bourdieu y Passeron, 1981, Bourdieu, 1991, Willis, 1998; Lahire, 2006, en Novaro y Padawe, 2013. Pg. 14)

complejizando el nivel individual de la vida infantil y otorgándole dimensiones sociales y políticas” (Qvortrup, 1992; Wintersberger, 1994 en Pavez, I)

Si bien la categoría predominante utilizada para el análisis que me compete, recupera aportes de la sociología, encuentro pertinente retomar la mirada que desde la antropología se le ha otorgado a la categoría en mención. Entre los principales abordajes recuperados, aparece la etnografía, en la medida en que no solo remite al trabajo sobre niños, sino con ellos. Así, el enfoque etnográfico permite observar, cómo se construye el sujeto de la educación, “por su capacidad de dar a los niños una voz más directa y mayor participación en la producción de conocimiento”. (James y Prout, 1990 en Szulc, Hecht, Hernández, Leavy, Varela, Verón, Enriz, y Hellemeyer, 2009).

La conceptualización que se hace de la infancia, sigue la línea hasta ahora compartida, en tanto se trata de “sujetos condicionados por el mundo social y cultural en el que viven, a la vez que se despliegan sus propias estrategias e interpretaciones acerca del mismo”. (Szulc, Hecht, Hernández, Leavy, Varela, Verón, Enriz, y Hellemeyer, 2009. Pg.2).

Este conjunto de interpretaciones, si bien puede quedar anclado a terrenos subjetivos, no queda descartado, pues constituye elementos que “tornan visibles aspectos inicialmente no previstos”. (Szulc, 2009). Además, guardan concordancia con aquellas “formas relacionales en la producción del saber, cuya premisa es la imposibilidad de generar conocimiento acerca de otros sin producirlo con otros”. (Bourdieu y Wacquant 1995, en Szulc, Hecht, Hernández, Leavy, Varela, Verón, Enriz, y Hellemeyer, 2009. Pg.5)

Ahora bien, una vez presentada la categoría conceptual que acompañó el acceso al campo y la observación del grupo social sobre el cual esta investigación se enfoca, me voy a detener en la presentación de la experiencia escolar -cuyas bases se hallan en la sociología de la experiencia, que conformó el marco de acceso a las trayectorias de niñas y niños migrantes venezolanos en el nivel primario. Los elementos presentados a continuación, guardan algún tipo de relación, asociada al influjo de lo social sobre el que descansa el concepto de infancia utilizado como referencia.

La experiencia escolar, desarrollada por François Dubet y Danilo Martuccelli, tiene como bases la sociología de la individualización y la sociología de la experiencia. Para la primera, Martuccelli introduce las nociones de soporte y de prueba.

El Soporte, hace referencia al “conjunto de elementos materiales e inmateriales que lo vinculan a su contexto. La noción de soporte tiende a contar con este conjunto heterogéneo de elementos, tejidos a través de las relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque se tiene dentro de la vida social”. (Martuccelli, 2010. Pg. 63 en González 2018).

Por su parte, a través de la noción de prueba, se articulan tanto las experiencias biográficas como las estructuras sociales. Se trata de una perspectiva de análisis que no desconoce el trabajo específico de las instituciones, pero tampoco interpreta a la sociedad a partir de ellas (González,2018). La tesis centrada en el individuo, ha venido ganando relevancia en las ciencias sociales, “así el principal desafío de la sociología es lograr dar cuenta de los principales cambios societales desde una inteligencia que tenga por horizonte el individuo y sus experiencias” (Martuccelli, 2010. Pg.3).

Para Martuccelli, las pruebas tienen 4 características principales: (Martuccelli, 2006, 2007)

- “La prueba supone un mecanismo de percepción desde el cual los actores experimentan y entienden sus vidas, como sometidos a un conjunto de problemas específicos”.
- “Las pruebas suponen un tipo de individuo que está obligado, por razones estructurales, a enfrentar estos desafíos en la vida social. Experiencias cada vez más difíciles que tienden a ser vividas como siendo irreductiblemente personales”.
- “Las pruebas se vinculan a modelos de evaluación. Explican el juego diferencial, que se vincula con las distintas características sociales de los individuos en términos de clase, género y edad”.
- “La individualización, por las pruebas, intenta dar cuenta de la singularidad de las trayectorias individuales en contextos sociales que se caracterizan simultáneamente por tendencias acentuadas a la homogenización, pero también y de manera importante a la diferenciación” (Martuccelli,2010. Pg.8-10)

Por su parte, para François Dubet “la sociología debe partir del individuo y su manera de metabolizar lo social y producirlo” (Dubet,2013. Pg. 189 en González 2018). Así,

Dubet introduce la noción de la experiencia para plantear que las acciones individuales están bajo la influencia de lo social.

Para Dubet, estas acciones quedarían agrupadas en las siguientes lógicas: (Dubet, 2010).

- Lógica de la integración: Los sujetos actúan a partir de normativas externas que han sido interiorizadas.

- Lógica de la estrategia: “se trata de un orden social de jugadores que compiten, la acción social no se define por los roles de la sociedad, sino por el poder que tiene cada jugador” (González, M. Pg. 4)

- Lógica de la subjetivación: Refiere a la capacidad de vivirse como el autor de su vida y como su propia referencia. (Dubet, 2013, en González, Pg. 4)

Tomando como referencia la configuración de la vida social que se produce a partir de la actividad de los individuos, se introduce la experiencia escolar, categoría que articula a la sociología de la experiencia y de la individualización.

“Se define experiencia escolar como la manera en que los actores individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. En esta perspectiva la socialización y la formación del sujeto son definidas como un proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia. Estas lógicas de acción corresponden a las tres funciones esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de competencias y educación” (Dubet y Martuccelli. 1998. Pg.79).

Ahora bien, llevando la tesis principal al sistema escolar, la preocupación central de los autores es preguntarse por el tipo de actor social que se produce al interior de la escuela. Agregarían que la inquietud principal, relacionada con “¿qué fabrica la escuela? suele responderse planteando ¿cuáles son las desigualdades que produce?, ¿Cuáles son los conocimientos que se adquieren durante los diferentes cursos?, y si ¿Debe la escuela abrirse a otras culturas, a la cultura de las masas¹⁷ y las minorías? (Dubet y Martuccelli. 1998. Pg.11).

La pregunta por el sujeto de la educación, no es el resultado de la forma regulada o de actuación de la institución. Es así, como la propuesta conceptual pasa de la noción de rol

¹⁷ Es importante mencionar que categorías alusivas a las masas, han sido problematizadas desde autoras aquí mencionadas, cuyos aportes se han registrado desde la antropología de la educación. (Rockwell, Achilli, Novaro, Martínez)

a la noción de experiencia, ésta última, permeada por la construcción subjetiva de los actores participantes:

“Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas. Éstas se constituyen como la vertiente subjetiva del sistema escolar”. (Dubet y Martuccelli, 1998. Pg.14).

Articulando los elementos hasta ahora planteados de las categorías conceptuales utilizadas como marco, aparece el interés en cuanto a la capacidad de agencia, de construcción social y de formas de relacionamiento de los sujetos sociales (infancias), dentro de la estructura social en la que participan (la escuela, pero también aquellos espacios externos a ella, administrados durante distintas etapas). Así, los aportes de la sociología de la experiencia, cuya impronta parte de la experiencia construida por los actores presentes de manera general y de la experiencia escolar de forma particular, sugieren una línea de interpretación para comprender la forma a través de la cual, las niñas y niños migrantes construyen su experiencia, esto es, a partir de su propia producción, más allá del papel de la institución en la que quedan inmersas sus trayectorias y autobiografías.

“Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con la que los alumnos construyen su experiencia, fabrican relaciones, estrategias, significaciones. [...] Así, el sistema escolar, es también el marco y el organizador de las experiencias de los alumnos. La escuela no es solo igualitaria, produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros”. (Dubet y Martuccelli. 1998. Pg.15-20).

Para los fines de esta investigación, observar la experiencia escolar de niñas y niños migrantes venezolanos, supone una complejidad adicional en cuanto a las características mismas del fenómeno migratorio. Poner en diálogo las lógicas de acción desde esta realidad, lleva a formas de tensión aún no resueltas por el modelo escolar existente. Por un lado, y sin pretender alejarme del marco conceptual sugerido, la lógica de integración vinculada, entre otros aspectos, a la interiorización de modelos culturales, normas e identidades, entra en tensión con los esfuerzos de sostenimiento de la justicia social. Esta figura, también desarrollada por Dubet (2005), devela como la igualdad “es ante todo la unidad de la oferta escolar” y si bien, la masificación escolar podría ser “el éxito de la

igualdad”, la llegada de los inmigrantes ha transformado tal estructura jerárquica, en la asignación de posiciones. (Dubet. 2005. Pg. 44).

Así, aunque la escuela busque seguir una impronta de justicia, “las decisiones de orientación de los alumnos migrantes no están exentas ni de prejuicios ni de pesos sociales, a pesar de que la abrumadora mayoría de los docentes no son ni sexistas ni racistas, pero no vemos como la escuela no podría no estar atravesada por los mismos prejuicios y los mismos intereses que tejen la trama cotidiana de las desigualdades sociales”. (Dubet, 2005 Pg. 30).

Enunciar tal complejidad puede resultar pertinente, de cara a los mandatos de inclusión¹⁸ que no dejan de estar atravesados por los desafíos de inserción significativa de la diversidad y que en la práctica comprometen a los esfuerzos de inclusión, condicionando o no, el desarrollo de las experiencias específicas de las niñas y niños migrantes dentro del sistema escolar.

Este mandato, delegado a la escuela como el espacio en el que los niños deberían estar, ya viene revelando una serie de desafíos a partir de lo que se constituyen como circuitos diferenciados. Como si se tratara de una escuela que ha quedado por arriba y por fuera de la cotidianidad, las experiencias escolares transitan en medio de prácticas fragmentadas, como ha sido desarrollado por Guillermina Tiramonti (2009), esto es, en medio de una demarcación que define mundos sociales distantes.

Sinisi (2010:12), a partir de la observación de circuitos diferenciales, plantea que la inclusión sirve para dar cuenta de múltiples situaciones: desde explicar la forma de actuar de niños y niñas, especialmente migrantes o hijos de inmigrantes, que no se integran al grupo y a las dinámicas áulicas, hasta las acciones que llevan adelante los docentes de educación especial cuando es probable que un niño vuelva a la escuela común después de haber pasado por escuelas especiales.

¹⁸ Es importante marcar que han aparecido otros debates en torno a la integración y la inclusión. Si bien las prácticas integradoras antecedieron a la educación inclusiva, ésta es considerada por algunos estudios como una “propuesta para transformar las prácticas educativas con el objetivo de democratizar espacios, así como sumar a otros colectivos que buscan la justicia social” (Castillo, 2019). Otra perspectiva de la educación inclusiva, es aquella en la que autores como Ainscow (2016) refiere. “La palabra inclusión indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos, mientras que la integración suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente y prácticamente sin cambios de la escuela” (Ainscow, 2016 en Castillo, 2019)

Retomando el camino conceptual sugerido a través de la experiencia escolar, Dubet y Martuccelli han definido las posibles lógicas de acción a través de las cuales el individuo constituye su experiencia de la siguiente manera:

Lógica de integración: Todos los actores, están sometidos a una lógica de integración social, definida por un rol, una identidad que hereda, “no solo en su nacimiento, sino también en el transcurso de las diversas etapas o situaciones de su existencia, una parte de la integración de cada uno de nosotros está definida como la expresión subjetiva de su integración social y cada uno de nosotros intenta mantenerla como un elemento esencial de su personalidad”. (Dubet y Martuccelli. 1998. Pg.80).

Para los autores, esta lógica de acción guarda relación con el conjunto de normas del orden social, que definen el rol que cada uno desempeña dentro del mismo y en este sentido “la forma y el nivel de su integración” (Dubet; Martuccelli. 1998. Pg.80). Para el caso de esta investigación, que se concentró en niñas y niños del nivel primario, esta lógica de acción es relevante en la medida en que “la experiencia escolar infantil está dominada por un principio de integración. [...] La experiencia infantil está dominada por la aspiración a introducirse en el conformismo del grupo. Este fuerte repliegue del grupo se manifiesta sobre sí mismo naturalmente por la amenaza permanente del sentimiento de vergüenza. Sentimiento tanto más inevitable cuanto que los niños necesitan fuertemente de la mirada del otro para valorarse”. (Dubet y Martuccelli. 1998. Pg.93).

En este proceso de integración, relevante y significativo en la experiencia escolar del grupo de interés, aparece como cuestión central la construcción del nosotros y de los otros. Desde la perspectiva de los autores y como continuidad en las concepciones de la infancia, plantean que “a menudo se ha hecho del niño un individuo definido por el deseo del otro o simplemente por el deseo de ser como el otro” (Dubet y Martuccelli. 1998. Pg.93). Así para efectos del proceso de integración, la diferencia, lejos de ser percibida como un aspecto positivo, ocasiona un problema.

La impronta que entra a definir el proceso de integración durante el nivel inicial, es entonces la pertenencia al grupo como parte esencial y determinante. Sin perder de vista la distancia temporal y conceptual de los planteos clásicos de Durkheim, Dubet y Martuccelli señalan que esto ya había sido planteado por aquel. “Si es miembro del grupo, el grupo habla, no en nosotros, sino a través de nosotros, como la conciencia colectiva exterior a las acciones individuales” (Durkheim en Dubet y Martuccelli. 1998. Pg.95) a lo

que Dubet y Martuccelli añadieron que, para los niños, tan fuertemente definidos por el grupo, la soledad siempre es una excepción” (Dubet; Martuccelli. 1998. Pg.120).

Estas premisas, entran a definir elementos claves y pertinentes de cara al mandato escolar que define en la actualidad, las características propias de los procesos de inclusión del sistema escolar. Así, la inclusión queda problematizada tanto en el discurso como en la práctica, cuando ésta supone “la integración de un nosotros determinado, pero el nosotros implicamos un ellos que puede ser pensado como complementario o amenazante, o aún ser invisible para la mayoría de la gente” (Dussel, 2004, Pg. 4).

Si bien todo aquello que limita la igualdad en el acceso a la educación ya resulta inaceptable, considerar aquellos elementos a través de los cuales quedan conceptualizados los procesos de integración vinculados a la experiencia escolar, permite definir las bases para interpretar y reconocer las características más notorias que relatan las experiencias analizadas.

La segunda lógica de acción, definida por los autores, es la estrategia. Aquí la identidad no es lo relevante, pero sí lo que cada actor posee para conseguir sus objetivos. En este caso, el conjunto social cumple más las veces de “un mercado, un espacio de competencias y de alianzas”. (Dubet y Martuccelli, 1998. Pg.81). Para el contexto social de interés, la tensión que surge queda vinculada a la visibilidad que pueden llegar a adquirir las niñas y niños migrantes, en un escenario en el que las oportunidades quedan en un campo marcado por la competencia y en este sentido, las minorías empiezan a ser percibidas y tratadas como tal.

Hay un elemento relevante para el caso del grupo migratorio de interés de esta investigación, y es que, para el caso de las niñas y niños procedentes de Venezuela, su proyecto de inclusión ya ha pasado por las estrategias que han tenido que desarrollar (o no) durante su paso por otros países de la región antes de llegar a Argentina. En este sentido, ubicarlos como actores sociales dentro de esta perspectiva, permite reconocer las competencias que han podido desarrollar, así como las estrategias que han diseñado, más allá de las posibilidades de pertenencia en un espacio físico como la escuela, que en la mayoría de los casos es transitorio, inclusive por razones y circunstancias en las que directamente se han visto expuestos. “En este registro de la acción, la socialización ya no es reductible a la interiorización de un habitus, sino al aprendizaje de una capacidad

estratégica que implica, por el contrario, una distancia del rol y de las pertenencias” (Dubet y Martuccelli. 1998. Pg.81).

Así, para esta investigación es pertinente prestar atención a la noción de experiencia anclada en las lógicas hasta ahora presentadas, por un lado, para reconocer las capacidades a las que se dan lugar durante cada desarrollo específico, y por el otro, por la posibilidad de evidenciar aquellos soportes que le permiten a los actores sociales mantenerse y participar en los distintos entornos, es decir niñas y niños migrantes venezolanos con experiencias acumuladas y trayectorias interrumpidas, en sus pasos por distintos modelos de sistemas educativos durante su proyecto migratorio.

Esta lógica de acción, estaría entonces vinculada a la noción de soporte presentada por Martuccelli a través de la sociología de la individualización. “Martuccelli (2007) plantea un cambio de rumbo para la sociología del siglo XXI teniendo como horizonte el estudio de las capacidades existenciales y sociales del individuo para sostenerse en el mundo. No hay individuo sin un conjunto muy importante de soportes, afectivos, materiales y simbólicos que se despliegan de su experiencia biográfica a través de un entramado de vínculos de sus entornos sociales e institucionales”. (Martuccelli. 2007 en González. 2108. Pg.4).

Finalmente, está la subjetivación. “El actor social no está solo definido por sus pertenencias y sus intereses. También lo está por una distancia de sí mismo y por una distancia crítica que hace, en la medida en que se refiere a una definición cultural de esa capacidad de ser sujeto.” (Dubet, y Martuccelli, 1998. Pg.82)

Esta lógica que, siguiendo la propuesta conceptual vinculada a la experiencia, también se aleja de la definición de roles, plantea que además de la integración de estrategias, “la experiencia escolar es necesariamente definida por una referencia a la cultura, capaz de formar un sujeto autónomo” (Dubet y Martuccelli, D. 1998. Pg.82).

Partiendo de esta referencia, resulta conveniente volver a la sociología de la individualización, que nos remite permanentemente a las propias trayectorias y experiencias de los individuos y que, en el diálogo con las pruebas anteriormente mencionadas, permite reforzar la necesidad de visibilizar el peso de las trayectorias individuales, en su expresión cultural y de subjetivación. “El hecho que los actores tengan acceso a experiencias diversas que tienden a singularizarlos y ello aun cuando ocupen posiciones sociales similares” (Martuccelli, 2010. Pg. 82)

Entonces, si la lógica de subjetivación “refiere a la capacidad de vivirse como el autor de su vida y como su propia referencia” (Dubet, 2013 en González. 2018), se vuelve de especial interés para las aproximaciones que de aquí resulten, explorar qué matices surgen en un proceso de subjetivación como el que llevan adelante niñas y niños venezolanos, que ya han sido anteceditos por la implicancia de poner en diálogo su propia cultura con otras culturas en la región y en donde, adicionalmente, ya fueron percibidos y, en otros casos señalados, como culturalmente diferentes con relación a las sociedades receptoras por las que han pasado.

Así, volviendo a Dubet y Martuccelli, nos encontramos que, en el caso de las niñas y niños migrantes en general, el pasado de cada uno de ellos “debe ser considerado como un factor de determinación de esta experiencia. [...] en concreto, para saber lo que produce la escuela, hay que volverse hacia la experiencia de los individuos, hay que intentar comprender cómo captan, componen y articulan diversas dimensiones del sistema, con los cuales construyen sus experiencias y se construyen a sí mismos” (Dubet, y Martuccelli, D. 1998. Pg.85- 86).

7. Propuesta para el desarrollo metodológico.

Este trabajo propuso un estudio que permita indagar, presentar y analizar las características inherentes a la experiencia escolar de niñas y niños provenientes de Venezuela, con ingresos realizados a Argentina entre el periodo 2018 – 2023, a partir de la reconstrucción descriptiva ofrecida por niñas y niños durante la realización de talleres participativos facilitados en el marco de las acciones adelantadas por el área de educación del Servicio Jesuita a Migrantes en CABA, lo que implica llevar adelante una observación en un escenario natural.

Para Taylor, “la expresión observación participante es empleada para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”, (Taylor, 1987. Pg. 31) llevando a una postura flexible a lo largo del proceso de investigación.

Las aproximaciones toman como base algunas interpretaciones propias del día a día laboral, al estar directamente vinculada a las acciones y hallazgos que desde el Servicio

Jesuita a Migrantes se recopilan, ya que soy parte activa desde mi rol como coordinadora de la oficina en Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este sentido, desde la fecha señalada y tomada como recorte para esta observación, vengo acompañando de manera activa, las historias de familias en situación de migración forzada que se reciben desde alguna de las áreas de intervención de la organización (a partir de ahora mencionada a través de sus siglas, SJM). Tal contexto, es tomado como punto de partida, para problematizarlo a la luz del presente ejercicio de investigación con fines académicos.

Así, y siguiendo las pautas propuestas para la realización de investigaciones cualitativas, los hallazgos aquí contenidos forman parte de las relaciones establecidas entre un escenario “natural” a partir de la cotidianidad de familias migrantes, y el vínculo propuesto de interpretación a través de categorías teóricas que contribuyen a su reflexión.

En palabras de Taylor “un buen estudio cualitativo combina una comprensión en profundidad del escenario particular estudiado con intelecciones teóricas generales que trascienden ese tipo particular de escenario”. (Taylor, 1987. Pg. 33)

La metodología empleada para el desarrollo de esta tesis incluyó la implementación de talleres participativos adaptados específicamente para infancias en contextos de movilidad humana. Estos talleres se diseñaron con el propósito de reconstruir las voces de los niños y niñas, así como fomentar su participación activa. Además, se organizaron encuentros lúdico-pedagógicos orientados a este mismo fin. Paralelamente, se realizaron seis entrevistas a profundidad con familias que compartían la característica común de haber ingresado al Territorio Argentino entre 2020 y 2023. Todas estas familias habían residido previamente en otros países de la región antes de establecerse en Argentina.

Fueron extensas las etapas que conforman este proceso de investigación y que iniciaron como parte de una inquietud académica desde el año 2019. La motivación inicial e identificada como una primera etapa, estuvo estrechamente vinculada con el reconocimiento de relatos que, en entrevistas aisladas, fueron arrojando una tendencia común: la motivación de las familias, particularmente provenientes de Venezuela, a la hora de escoger Argentina como destino, en la que señalaban que lo hacían tras experiencias negativas de sus hijos en el paso por Instituciones Educativas de otros países de la región, cuando éstos, pese al status migratorio podían ser matriculados en los sistemas educativos.

Tales referencias solían venir acompañadas de descargos importantes en cuanto a situaciones de exposición, abiertamente relacionadas con la discriminación y la xenofobia, haciendo mención a sus pasos por países como Ecuador y Perú, principalmente.

Para ese momento, desde el SJM no se contaba con una estrategia de acompañamiento específico que permitiera abordar de manera particular, el conjunto de necesidades por las que pudieran estar atravesando las infancias migrantes. Hasta entonces, el único componente desarrollado desde el área de educación de la organización, era mediante un proyecto de sensibilización bautizado, *Historias Reales de Vida*, a través del cual, estudiantes de colegios oficiales administrados por la Compañía de Jesús, en San Miguel (Provincia de Buenos Aires), eran puestos en contacto con el fenómeno de la migración, a través de instancias de sensibilización. Estas instancias se sostenían a través de las historias de personas migrantes acompañadas por el SJM, con el propósito de incentivar narrativas y prácticas que resultaran hospitalarias, al constituirse como actores de acogida importantes en los procesos de integración de población migrante, predominantemente limítrofe.

Una segunda etapa, constituyó la identificación de necesidades concretas, por un lado, para los procesos de inclusión con el sistema educativo argentino, así como, un interés por reconstruir las trayectorias educativas interrumpidas de manera abrupta durante los procesos de migración de las familias, con la finalidad de aproximarnos a las historias de las infancias en su conjunto.

Con relación a este último aspecto, durante el 2020, año signado por la pandemia mundial, fueron reiterativas las preocupaciones presentadas al SJM, por parte de las familias, en cuanto a la imposibilidad de que sus hijos pudieran retomar de manera regular la trayectoria educativa, ante la falta de dispositivos electrónicos que le permitieran a las niñas y niños, seguir los contenidos transmitidos a través de una nueva forma escolar. Para entonces, desde el SJM resultó ser una necesidad, empezar a poner la atención en los relatos de las propias infancias migrantes, para reconocer el impacto de la migración en sus propias autobiografías.

Más adelante, en el 2021, el Servicio Jesuita a Migrantes, postuló el primer proyecto que aplicaba a fondos de la cooperación para entregar computadoras entre niñas y niños migrantes, en aras de que pudiesen sostener sus trayectorias educativas. Señalo este hito, en la medida en que fue la primera vez en la que empecé a tener contacto directo con estas niñas y niños que constituyen el objeto de mi investigación.

Así, en esta etapa, comencé a entrar en el campo, sin tener claridades de una línea específica que trazara la investigación, sin embargo, con la premisa de empezar a delimitar el doble rol: al ser parte de la organización con el contacto directo que éste implica, y como investigadora para poder establecer una lectura crítica en torno a los aspectos de interés. Estas etapas, ambas en estado preliminar, permitieron ir esbozando los objetivos de la investigación, definiéndolos, además, en un sentido no explorado ni desde el SJM, ni tampoco desde mi rol laboral.

A este aspecto, se suma otra dimensión, aún de interés documentario y con fines de incidencia para el SJM, y es el vacío jurídico en el que están quedando niñas y niños migrantes, procedentes de Venezuela, ante la imposibilidad de regularizar su status migratorio, tras la falta de documentación vigente y la ausencia de ingresos registrados. Para el momento de la presentación de este trabajo, las cifras oficiales, dan cuenta de cerca de 6000 niñas y niños migrantes venezolanos, en una especie de limbo jurídico. En el año 2021, la Dirección General de Migraciones (DNM) emitió la disposición 1891/2021 con la cual daba lugar al régimen especial de regularización para niñas y niños provenientes de Venezuela, que les permitía adelantar el trámite para acceder a la residencia temporal presentando como documentación de identidad las partidas de nacimiento. Sin embargo, a la fecha, es decir para junio del 2023, empezaron a vencerse los plazos de intimación para la presentación de documentos como cédulas y pasaportes con los cuales podrían optar por el cambio de categoría a residencia permanente.

Tal situación, deja nuevamente en un vacío administrativo a más de 3500 niñas y niños, cifra oficial presentada por la DNM. Sin embargo, a esta cifra, habría que sumarle a las niñas y niños que no quedaron dentro del régimen, ya sea por desconocimiento o por haber ingresado al país tiempo después de la vigencia del mismo y, cuyos ingresos, sostienen las condiciones de irregularidad, por los motivos que ya han sido mencionados.

El conjunto de situaciones, observadas y documentadas de cara a los ingresos en aumento de niñas y niños procedentes de Venezuela y, en consecuencia, su pronunciada presencia en las aulas del sistema escolar argentino, junto a los vacíos de protección, aún no resueltos por parte de los órganos competentes, para resolver el status migratorio de este grupo poblacional, y los relatos reconstruidos como parte de los tránsitos por otros países de la región, constituyen las bases para documentar desde este campo de investigación, la experiencia infantil de esta migración en particular, en contextos escolares.

Para ello, es importante mencionar con relación al campo de investigación, que éste no pertenece a un contexto escolar formal, sin embargo, a partir de la capacidad de contacto permanente con las familias, logra introducirse paulatinamente en las historias vitales de estas niñas y niños, reconociendo relatos que evidencian trayectos de movilidad muy amplios pese a las edades. A demás, progresivamente, se acerca a lo que podrían ser pre concepciones del peso que puede suponer esa movilidad en la historia de vida de una infancia, que, ante las circunstancias, se ve obligada a irrumpir su propia construcción vital, en una etapa que resulta ser normativa en cuanto a la adquisición de aprendizajes iniciales y, los cuales, entran a definir sus procesos de desarrollo intelectual, físico, afectivo y emocional.

7.1. Aspectos considerados para el desarrollo del trabajo de campo.

Siguiendo a Taylor, “el trabajo de campo incluye las siguientes actividades: La primera se relaciona como una interacción social no ofensiva. El segundo aspecto trata sobre los modos para obtener los datos: estrategias y tácticas de campo. El aspecto final involucra el registro de los datos”. (Taylor, 1987. Pg. 50)

Es importante destacar que las actividades mencionadas se llevaron a cabo en un entorno donde existe una sólida base de confianza. El Servicio Jesuita a Migrantes (SJM) se ha establecido como un punto de referencia clave para las familias, y, por ende, para las niñas y niños. Para ellos, formar parte de este espacio se ha convertido en una práctica cotidiana, ya que sus madres suelen participar en diversos programas y actividades ofrecidos por el SJM. Estos espacios incluyen desde los alojamientos temporales hasta áreas de formación y producción, donde las mujeres tienen la oportunidad de fortalecer sus capacidades y generar ingresos adicionales.

Si bien, en algunos de los casos, había una referencia de los niños en cuanto a mi rol laboral (al haber estado vinculados en actividades anteriores), de manera general la principal asociación estuvo anclada al espacio físico, como entorno inscrito a la participación de las familias; de modo que la confianza, fue una oportunidad relevante a la hora de observar lo que acontecía.

En cuanto a las estrategias, fueron utilizados espacios de talleres a través de los cuales, otras personas vinculadas a la organización, facilitaron actividades lúdico

pedagógicas, para reconstruir desde sus propios relatos, impresiones asociadas a la identidad, el territorio, los derechos, la cultura, entre otros. Estas personas, fueron puestas al tanto de mi interés académico, en aras de acordar y delimitar mi participación durante los encuentros. Si bien estuve involucrada en el diseño metodológico y, éste en efecto surgió en el marco del desarrollo de esta investigación, en su mayoría la facilitación de los mismos fue desarrollada por terceros.

Para este diseño metodológico (anexo) adapté la propuesta de “las cinco pieles”, desarrollada por el artista y arquitecto austriaco Hundertwasser, para quien estamos contruidos por cinco pieles: la epidermis, las ropas, las casas, la comunidad y la tierra. La propuesta consistió en diseñar cuatro talleres que, guiados por actividades experienciales, permitieran propiciar reflexiones y conversaciones para identificar la relación entre las experiencias migratorias y las experiencias escolares, pero, sobre todo, con la finalidad de habilitar las voces de las niñas y niños participantes, de manera que tales experiencias pudiesen ser reconstruidas, a partir de su participación directa.

Así, las dos primeras pieles, el cuerpo y las ropas, incluyeron el desarrollo de una actividad que permitiera propiciar diálogos vinculados con la identidad, desde el reconocimiento del nombre, el país de procedencia, y la tensión entre lo que podría ser una doble pertenencia, en esta filiación de pertenecer a un territorio compartido con los padres, en contraposición con los rasgos que se adoptan por las identificaciones que se construyen en el lugar en el que se está.

Por su parte, con la tercera piel, la casa, se procuró una actividad que diera lugar a referenciar las experiencias de mudanza, reconociéndolas tanto en cantidad, como en reconfiguraciones subjetivas elaboradas como parte de su trayecto.

Finalmente, a través de la cuarta y quinta piel, se diseñaron actividades que permitieran reconocer el papel de las escuelas como una de las instituciones desde las que se forjan sentidos de comunidad, así como las percepciones sobre los mundos sociales que, para el caso de las niñas y niños migrantes (aunque no es exclusivo de la infancia migrante), emergen de las experiencias que se originan cuando lo empiezan a recorrer, sin que ello les resulte voluntario.

La propuesta de las cinco pieles fue utilizada exclusivamente como herramienta de trabajo, para tomar la división de las capas que hacen a las pieles, como guía a través de la cual motivar las conversaciones en espacios colectivos, mas no para hacer referencia a

la categoría de piel, cuyas connotaciones implicarían ciertos riesgos y la necesidad de realizar otras precisiones con mayor profundidad. A su vez, fue adaptada al trabajo con niñas y niños de distintas edades, apelando a dibujos, armado de rompecabezas y lecturas de cuentos, de manera que la propuesta experiencial de los talleres, pudiese dar lugar a narrativas a ser registradas durante los encuentros.

A estos espacios, se sumó otra de las herramientas de la investigación cualitativa, complementaria a la observación participante: la realización de diez (10) entrevistas a profundidad, como recurso complementario aplicado entre algunas madres y otras niñas y niños, en aras de reconstruir aspectos sucedidos durante el paso y la interacción en otros espacios escolares, en sus estadios por distintos países de la región antes de llegar a Argentina.

“En tanto método de investigación cualitativo, las entrevistas en profundidad tienen mucho en común con la observación participante. Del mismo modo que los observadores, el entrevistador avanza lentamente al principio. Trata de establecer rapport con los informantes, formula inicialmente preguntas no directas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses en la investigación” (Taylor y Bogdan, 1987. Pg. 195)

El tipo de entrevistas utilizado, fue diseñado para poder acudir a aspectos que no podrían ya ser observados en el espacio cotidiano. “El segundo tipo de entrevistas en profundidad se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra. En tanto informantes su rol no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben.” (Taylor y Bogdan, 1987. Pg. 196).

Las entrevistas realizadas entre las madres de las niñas y niños, buscaron hacer énfasis en aquellos acontecimientos que se dieron como parte de las trayectorias educativas intermedias, así como en aspectos de interés en la trayectoria actual desarrollada al interior de las escuelas en Argentina.

Al tratarse de una investigación desarrollada con un grupo particular, infancias migrantes, presupuse aspectos limitantes en función de la edad que me separaba como investigadora de las niñas y niños participantes. Sin embargo, avancé insistiendo en el quiebre de la lectura adulto céntrica para recuperar las propias experiencias desde las

voces de niñas y niños, desde la premisa epistemológica a través de la cual las ciencias sociales han avanzado para reconocerles con sujetos sociales, activos en el entramado de relaciones de las que participan.

“El reto de la observación participante en contextos infantiles consiste precisamente en socavar la estructura relacional de poder y autoridad en base a la edad, para establecer una dinámica lo más cercana posible a la amistad entre iguales, concebida siempre dentro de un código ético de respeto a los niños.” (Fine y Sandström, 1988 en Ballestín, 2009).

Al respecto, me parece importante mencionar un aspecto a considerar en función de la OP y las entrevistas a profundidad, y es que, al ser instrumentos aplicados, por un lado, a las niñas y niños y, por el otro a las madres y padres, los hallazgos también empiezan a perfilar las percepciones de cada grupo en específico.

Así, para el caso de las familias se percibe una especie de añoranza en cuanto una necesidad de preservación identitaria. En algunos casos, aparece el deseo por que estuvieran presentes las formas de transmisión escolar desde una propuesta más tradicionalista, pero también la posibilidad de una escuela que reconoce construcciones subjetivas, que interactúan entre los diversos mundos sociales por los que han transitado estas infancias y cuyo contacto se ha establecido a través de las escuelas.

Con relación al objetivo de esta investigación, los hallazgos aquí presentados, buscan hacer una reconstrucción de carácter discursivo a partir de la participación e información compartida por los participantes, tomando los testimonios como elementos vitales que permiten sumar a la reflexión y que para este caso en particular, reúne fragmentos que motivan la discusión, insisto, desde un espacio no escolar, pero que lo va reconfigurando, a la luz de sus oportunidades y limitaciones en las trayectorias propias de este universo infantil.

En cuanto al campo, como un espacio educativo (no formal), la pertinencia del mismo podría hallarse en las formas de interrelación comunitarias que genera, siguiendo con la propuesta organizacional del SJM, que ubica su misión siguiendo con la premisa de “las personas en el centro”. De hecho, en una relación teórica y metodológica, cobran relevancia para esta investigación las contribuciones de Elsie Rockwell, en cuanto sus aportes permitieron “atravesar las paredes del aula para abordar la educación fuera de la

escuela, pensándola como contextos que se encuentran en permanente interrelación” (Arata, Escalante y Padawer, 2018. Pg. 21).

En efecto, la adjetivación que hizo de la escuela, le permitió ubicarla en diálogo con otras experiencias formativas, lo que llevó a Rockwell a analizar la escuela como uno de los espacios educativos, pero no como el único. Así, una de las ventajas del campo en el que se adelanta este trabajo, es la posibilidad de narrar experiencias cotidianas que consideran el peso de la migración, desde las voces de niñas y niños, para trasladar los efectos posibles a las experiencias que desarrollan en contextos escolares, que también resultan múltiples al considerar que se trata de edades muy cortas.

La reflexión final se construyó a partir de los relatos emergentes durante los talleres y en el diálogo con las categorías teóricas definidas en el marco conceptual. Además, se utilizó el recurso de entrevistar a las familias como una herramienta complementaria, que permitió incorporar aspectos que posiblemente no podrían haber sido reconstruidos únicamente a partir de los talleres. Estos aspectos estaban estrechamente relacionados con la percepción y el registro que las familias tenían sobre la experiencia escolar de sus hijos.

7.2. Con relación al objeto de investigación.

En aras de definir la participación de las niñas y niños en los espacios para el trabajo colectivo, me apoyé en una de las actividades previstas por el área de educación de la oficina del Servicio Jesuita a Migrantes en Caba: iniciar con espacios para la integración y el apoyo escolar de niñas y niños migrantes. Este espacio ya había tenido como antecedente otros momentos de trabajo dirigidos a infancias durante el 2021 y el 2022, sin embargo, la particularidad de este año, es que serían sostenidos de manera semanal, en aras de poder realizar un seguimiento más sistemático.

Así, para el proceso de convocatoria del grupo, se realizó una invitación abierta desde el SJM, para que las familias pudieran inscribir a sus hijos a través de un Google forms. Tras la pre inscripción, los voluntarios del área, se pusieron en contacto con las familias para hacerles una entrevista inicial, que permitiera identificar aspectos de base a tener en cuenta en los espacios de trabajo. Se incluyeron preguntas asociadas a si estaban escolarizados o no, el grado en el que están matriculados, si el colegio era público o

privado. A su vez, se consultó por algún aspecto de relevancia que, como padres, pudieran identificar en la trayectoria escolar de sus hijos.

Si bien, el espacio está pensado para acompañar a niños de todas las nacionalidades, las veinte pre inscripciones realizadas fueron para niñas y niños de nacionalidad venezolana. Sus edades están entre los 6 y 12 años. Los grados señalados son desde el primer hasta el sexto año de la primaria.

Por su parte, la selección de las madres con quienes se realizaron las entrevistas en profundidad, consideró el reconocimiento previo de familias que, durante la entrevista inicial realizada por algunas de las áreas del Servicio Jesuita a Migrantes, habían hecho un énfasis especial en el impacto que encontraban en la interrupción de los procesos de escolarización de sus hijos y se habían apoyado en el SJM para realizar los procesos de pre inscripción en el sistema escolar.

7.3. Con relación a la presentación de los Hallazgos.

Para la presentación de los hallazgos, seguí las pautas de la investigación cualitativa, haciendo referencia a los datos construidos en el campo empírico para poner en diálogo tanto las reflexiones teóricas, proporcionadas por distintas disciplinas de las ciencias sociales, como metodologías, en particular del campo de la sociología y la antropología. “De modo que, la descripción cualitativa, proporcionaría una descripción íntima de la vida social” (Geertz, 1983 en Taylor y Bogdan, 1987. Pg. 153), estos hallazgos parten de la reconstrucción narrativa y descriptiva recogida en el campo de investigación.

Para poder dar lugar a un ejercicio interpretativo que ha partido de las propias preconcepciones que he realizado, al estar directamente vinculada al campo, apelé a los recortes ofrecidos por las historias de vida proporcionadas por los participantes durante los momentos de observación participante y las entrevistas. Para su presentación y, siguiendo las pautas de Taylor y Bogdan (1987), tomé algunas decisiones en cuanto a la secuencia de los registros, de manera que pudieran seguir un hilo conductor a la hora de presentar la temporalidad que se buscó reconstruir y que incluye, tanto los momentos de salida a la hora de emprender los proyectos migratorios, como los periodos de tránsito, así como el tiempo más próximo a la integración en contextos escolares.

Hago mención a las “historias de vida” en la medida en que el propósito central es presentar una documentación en primera persona. Así, el rasgo central de esta herramienta es que “permite registrar, con las propias palabras de niñas y niños, sin traducirlas al lenguaje de la persona que investiga el caso” (Shaw, 1966 en Taylor y Bogdan, 1987. Pg. 153).

Si bien, durante la recolección y análisis de datos procuré traer las categorías y aportes teóricos presentados, también me parecía importante, ofrecer una comprensión de los escenarios y de las personas, desde sus propias voces. “El análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúa refinando interpretaciones” (Taylor y Bogdan, 1987. Pg. 159).

Al reconstruir aspectos más de orden teórico, como los relacionados con la individualización de la experiencia ofrecidos por Martuccelli (2006), o como lo significativo de la cotidianidad en la descripción de los contextos escolares (Rockwell, 1983), encuentro que el marco central que constituye las principales bases para la interpretación, es precisamente la posibilidad de darle relevancia al sujeto social y con ello, a sus narrativas, sus prácticas y sus aportes.

En este sentido, tomo los aportes desde una perspectiva inductiva de la investigación (Taylor y Bogdan, 1987) para:

- Comprender el campo a partir de las pautas de los datos recolectados.
- Seguir un diseño de investigación flexible.
- Ubicar la interpretación a partir de la siguiente premisa: los conceptos y las personas no son comprendidos de manera aislada sino como un todo.
- Realizar una observación de las personas en trayectorias amplias, esto es, a partir del “contexto ofrecido por su pasado en diálogo con las situaciones en las que se hallan”. (Quecedo y Castaño, 2022. Pg. 12).

Asimismo, entiendo que:

- “Los estudios cualitativos, en cuanto explicación de significados, se fundamentan en la interpretación de las informaciones y los datos” (Erickson, 1986 en Quecedo y Castaño, 2022. Pg. 12)

- Los componentes que hacen parte del proceso de comprensión son: preconcepción, concepción actual e interpretación. “Este proceso ofrece una profundidad en la comprensión, al admitir dentro del marco de la investigación interpretaciones subjetivas por parte del investigador y del investigado” (Goetz y LeCompte, 1988 en Quecedo y Castaño, 2022. Pg. 13).

8. Entre viajes y añoranzas: reconstrucción de la experiencia migratoria de niñas y niños migrantes, provenientes de Venezuela y la influencia en sus experiencias escolares.

En este capítulo, presentaré y analizaré el trabajo realizado con los niños, organizado en cuatro momentos principales siguiendo una metodología diseñada para llevar una secuencia temática. Como referencia, utilicé la obra de las cinco pieles del arquitecto austriaco Hundertwasser, adaptando sus capas como secuencias relacionadas con el proceso migratorio de la niñez migrante. La adaptación de estas pieles consideró los cuatro momentos que se presentarán a continuación, desarrollados durante la etapa de recolección de datos.

La primera y la segunda piel se adaptaron para desarrollar la premisa "¿Quién soy?", buscando reconocer elementos presentes en la construcción de sus identidades. La tercera piel, alusiva a la casa, fomentó conversaciones que permitieron reconstruir experiencias asociadas a los trayectos y las mudanzas. La cuarta piel, centrada en la escuela, se enfocó en la reconstrucción de experiencias significativas para los participantes en su paso por ella. Finalmente, la quinta piel, relacionada con el mundo, buscó establecer una conexión entre lo global y lo local.

Primera Piel: “Soy de Venezuela, Colombia y Argentina” (Sthephany, 8 años)

Como fue mencionado, el abordaje de la experiencia de la niñez migrante, incluyó el desarrollo de 4 talleres participativos, facilitados en el marco del área de educación del Servicio Jesuita a Migrantes. El primer encuentro, orientado a indagar en torno a la pregunta ¿Quién soy?, buscaba reconocer aspectos asociados a la conformación identitaria de niñas y niños, provenientes de Venezuela entre los 7 y 12 años.

Para facilitar la actividad, el grupo fue dividido por edades. Así, se trabajó en un espacio con niños de 6 y 7 años y un segundo grupo con infancias de 8, 9, 10, 11 y 12 años.

La observación fue realizada con el segundo grupo y se enfatizó en estar atenta a las conversaciones que se podían ir generando en el transcurso de la actividad. Para el inicio, las voluntarias del SJM, les indicaron a los participantes que estarían trabajando en torno a la imagen que cada uno pudiera construir de sí mismo. Para ello, los ayudaron a dibujar sus siluetas en pliegos de papel, indicándoles que cada uno podía empezar a personalizarla, iniciando, por ejemplo, con las partes del cuerpo, hasta llegar a la ropa, el nombre, así como la incorporación de elementos con los que se pudieran sentir identificados.

Uno de los primeros aspectos que surgió entre el grupo, conformado por 9 niños, 8 de nacionalidad venezolana y uno nacido en Argentina, con padres de República Dominicana, fue el color de la piel. Así, para todos fue importante incluirlo como un rasgo característico en el momento de trabajar bajo la premisa de hacerse así mimos.

Mientras las voluntarias acompañaban la creación de las siluetas, uno de los chicos notó que entre los materiales disponibles había unos recortes de banderas, llamando éstas la atención de todos los participantes. Ante la pregunta de si éstas tenían algún tipo de relación con la creación de sí mismos, todos respondieron de manera afirmativa, que sí porque era el lugar en el que habían nacido. Así rápidamente, todas las siluetas incluyeron no solo la bandera de Venezuela sino también aquellas banderas de otros países por los que habían pasado.

“Voy a poner la de Colombia, porque me acuerdo de cómo hablaban allá y de las cosas que hacía cuando estaba ahí, también pongo palmeras porque cuando era pequeña iba a las playas en Venezuela” (Sthephanny, 8 años. Taller realizado el 29 de julio de 2023).

Así, la actividad también empezó a estar acompañada por una serie de recuerdos verbalizados, entrelazados con su propia construcción. Me llamó la atención, que cuando ponían las banderas de Venezuela, solían ubicarlas dentro de su propio cuerpo, como parte de esa primera piel, haciéndolo además con una apropiación (y posiblemente una identificación) que daba cuenta de formas de transmisión de referencias culturales, incorporadas en sus propias construcciones identitarias y, presentadas como referencias nacionales.

Algo que además resulta importante reconstruir, es la forma en la que se conjugan, múltiples referencias, que incluso desde la alteridad que se evidencia, hacen a sus construcciones identitarias. Así, los relatos daban cuenta de las diferencias entre los lugares en los que habían nacido y los lugares en los que hoy residen, estableciendo una posibilidad de doble pertenencia, sin que ésta resulte antagónica. Por el contrario, sin intención de forzar el análisis, fue interesante advertir cierta emancipación de los niños en la mirada que en ese momento hacían de ellos mismos.

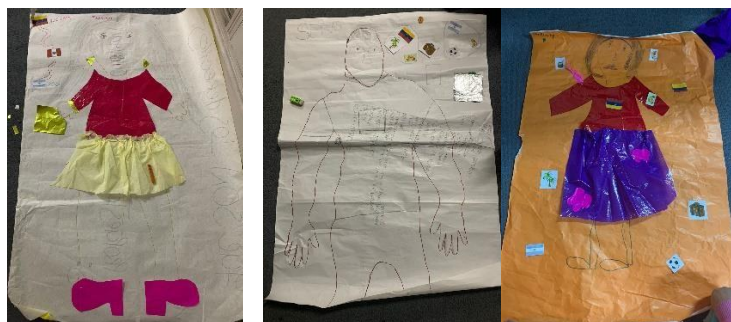


Imagen 1- Primera Piel . Taller quién soy

Hasta aquí me interesa remarcar, una de las premisas ya mencionadas desde los aportes de Elena Achilli, en cuanto al diálogo sostenido de las identidades con las alteridades y las múltiples connotaciones que pueden surgir de ellas. En este sentido, podría mencionar que al menos en ese espacio de trabajo grupal inicial, en donde las voces de los participantes cobraron protagonismo, las alteridades jugaron en un sentido no estigmatizante (al menos no explícito), situación que nos invita a pensar también en “procesos identitarios vinculados a proyectos con expectativas emancipadoras” (Achilli,2000)

“¿Quién es el de tu silueta?: Soy yo mismo, un día fui a una iglesia y me regalaron una banderita de Venezuela y me gustó que me la regalaran porque entonces la podía poner en un espejo. También puse una palmera en mi silueta, porque me acordé de cuando iba a la playa en Venezuela” (Santiago, 8 años. Taller realizado el 29 de julio de 2023)

“Yo me puse de tres países, porque nací en Venezuela, pero salí porque no había comida, me fui a Colombia y luego vinimos a Argentina porque aquí estaba mi papá, así yo soy de tres países. También puse la pizza que me encanta con el mate que quiero probar, pero también la arepa y la playa de Venezuela que extraño demasiado” (Stepahnie, 8 años. Taller realizado el 29 de julio de 2023).

Una de las mayores riquezas de este espacio es que permitía, de manera continua, la expresión tanto de las palabras de los participantes como de las experiencias y vivencias a través de las cuales se autodeterminaban. De este modo, emergieron diferentes etapas en las vidas de los niños como resultado de la migración y de su construcción a partir de los diversos repertorios sociales y culturales con los que han interactuado.

Inspirada en la sociología de la experiencia de Martuccelli, y poniendo particular énfasis en la categoría experiencia, me interesó observar el rastro que quedaba de las propias experiencias biográficas en diálogo con las estructuras sociales, al parecer reconocidas, en las muestras culturales que ocasionaron el intercambio por distintos países y la huella que quedó para el propio registro de su experiencia.

Sus experiencias fueron dando cuenta de un registro de referencias significativas, ciertamente dotado de varios elementos que emergen entre las representaciones hegemónicas. La silueta de Santiago, por ejemplo, incluyó en su propia imagen, las distintas comidas que ha probado en los países de la región, reconociendo inclusive asociaciones a partir de rasgos comunes identificados. Puso por ejemplo la arepa, como un plato común para Colombia y Venezuela. Para Venezuela, además identificó una maleta, posiblemente para hacer referencia a su proceso de migración y, para el caso de Argentina, señaló la pizza y el fútbol.



Imagen 2Primera piel. Taller quién soy

“He comido la arepa de Colombia, he tomado mate, y he visto los partidos de Messi. La distribución que hice de las imágenes es por las cosas que he comido y he hecho en esos países. La maleta, significa que he viajado, porque soy emigrante” (Santiago, 10 años. Taller realizado el 29 de julio de 2023).

Este ejercicio, siguiendo la propuesta de Martuccelli, “ubica en el horizonte al individuo y sus propias experiencias” y, en el marco de la sociología de la experiencia,

refleja la noción de prueba en los registros autobiográficos. Según Martuccelli (2010), “las pruebas suponen un tipo de individuo que está obligado por razones estructurales a enfrentar desafíos en la vida social”. La presencia de maletas en respuesta a la pregunta sobre quiénes son estos niños y niñas, así como el reconocimiento de múltiples trayectorias en edades tan cortas, subraya la singularidad de las experiencias individuales. Esto pone en tensión aquellos aspectos, situaciones o lugares que, a veces, parecen simplemente descartar el peso de estas trayectorias.

En el caso de las niñas y niños que participaron en el grupo de 6 y 7 años, los hallazgos siguieron aspectos semejantes. Si bien este registro no lo seguí en tiempo real, a través de la observación, pude reconstruirlo en diálogo con la facilitadora del espacio, quien, a su vez, es voluntaria del SJM.

Para este caso y, en función de las edades, la creación de la propia imagen surgió en diálogo con aspectos de sus emociones, al preguntarles ¿cómo se sentían? Si bien la principal emoción identificada estaba relacionada con la alegría, en la medida en que sintieron confianza con el espacio, las respuestas incluyeron aspectos que también pueden estar relacionados con las pruebas y el reflejo de su cotidianidad.

“Pero muchas veces estamos tristes, porque no me gusta la escuela, porque viaje un montón y nos cansamos, porque no tengo casa, vivimos en una pieza todos juntos que es muy chica y desordenada. Porque extraño mi abuela, porque acá hace mucho frío, porque nos levantamos muy temprano y tenemos que ayudar a mamá. Porque mis amigos son muy malos” (Aportes registrados en anotaciones de la facilitadora).

Ese material, me permitió seguir pensando cómo en ocasiones las respuestas que surgen como parte de un diálogo colectivo, se sostienen en un hilo común de aspectos de la realidad compartidos. Asimismo, la actividad con ese grupo ofreció otra arista, cuando uno de los aspectos que mostró cierto quiebre, fue el relacionado con las banderas. Si bien hubo un reconocimiento común de la bandera de Venezuela a partir del lugar de procedencia, en algunos casos hubo una resistencia a incluirla como parte de esa autoimagen. Como cualquier otro dato, este requiere de información adicional que permita contextualizar tal resistencia.

“No voy a pegar banderas porque no sé de qué país soy”. (Franyelismar, 7 años. Taller realizado el 29 de julio de 2023) Este caso en particular, registra además una larga trayectoria de viaje. Ella y su familia, llevan cerca de cinco años viajando sin poder

establecerse. Ese mismo día, en una conversación sostenida con su madre, al margen de la actividad, supe que habían realizado el paso por la selva del Darién, llegaron hasta Tapachula en México, desde donde fueron deportados. Llegaron a Panamá y se acogieron a la salida voluntaria regresando a Venezuela, desde donde emprendieron nuevamente una salida como caminantes hasta llegar a Argentina, en donde llevan cerca de un mes.

En el caso de esta niña, tenía una información adicional que suponía importante: sabía que no había atravesado un proceso de escolarización previa. En efecto, como otros niños de siete años, Franyelismar aún no sabe leer ni escribir, lo llamativo de su caso (en un contexto de universalización de la escolaridad primaria) es que no daba cuenta de participación en espacios escolares ni de socialización en otros entornos con niñas y niños de su edad. En su caso, las experiencias tendían a centrarse en su participación de las actividades en el espacio doméstico, en un hogar con muchas presiones por las tareas de cuidado (con dos hermanas menores de 5 y 3 años).

A partir de esta experiencia y las complejidades ancladas a un contexto más estructural, aparecen cuestiones asociadas con el reconocimiento de las infancias los múltiples roles que llegan a asumir dentro de los contextos particulares de las familias. Se hace evidente, siguiendo con los aportes de Volterelli y Gaitán (2017) la capacidad de agencia social que desarrollan desde edades muy tempranas, en detrimento de su desarrollo integral y como consecuencia de la vulnerabilidad manifiesta en las distintas etapas del proceso migratorio.

“El fenómeno migratorio en todas sus etapas: desde las causas voluntarias o forzadas que los llevan a emigrar abandonando su país de origen, pasando por el contexto que atraviesan en el proyecto migratorio, hasta la situación final en el país de destino, implica un aumento significativo de los riesgos y una posibilidad de que sus derechos fundamentales no sean respetados” (Hipatia, 2019. Pg. 85)

Adicionalmente, este relevamiento, realizado en un espacio educativo no escolar, permite la caracterización de perfiles de quienes están o estarían por ingresar al sistema educativo, alerta frente a la necesidad de trabajar de cara a la inclusión de estrategias empíricas y metodológicas para que estas infancias puedan ser asumidas en su paso por las aulas, desde el reconocimiento de trayectorias, que son un llamado permanente a que puedan estar, dentro de entornos cuidados. Aquí, la cuestión sería preguntarnos, hasta qué punto las aulas están preparadas, para responder a estas demandas de protección.

Siguiendo con la categoría de infancia, a partir de los relatos reconstruidos, uno de los tratamientos asignados desde la sociología, es poner en diálogo a la infancia, con los conceptos de agencia y estructura. Así, el sociólogo danés Qvortup (2002), afirma que, con relación al aspecto estructural, la infancia no cambia por sí misma, “sino por las dinámicas sociales, los factores socioeconómicos y las transformaciones históricas de la sociedad. (Qvortup, 2002.Pg. 3)

Retomando las voces que empezaron a multiplicarse en el espacio de campo, encuentro una relevancia importante que, desde estudios más cualitativos como este, se tensiona y hace explícita acerca de la organización del sistema escolar argentino. Se trata de la interpelación al sistema escolar y la demanda de reconocimiento de los cambios mismos de los agentes que participan en él. De manera particular, para el caso de la migración venezolana, implicaría considerar la superposición de factores que se conjugan dentro de una biografía, dentro de una misma experiencia individual.



Imagen 3Primera piel. Taller quién soy

“Luego se les comunicó que había unas maletas y que éstas, también podrían ser utilizadas en el autorretrato. De inmediato, las conversaciones empezaron a surgir. “Si puse una maleta porque yo vine con muchas maletas, pero no nos entró todo”, “Yo dejé mucho allá”, “En mi maleta, no me entraba todo lo que tenía que traer”. Todos querían poner una maleta, menos Franyelismar, quien decía algo así como: “No quiero pegar una maleta porque no me quiero ir nunca más” (Facilitadora de la actividad en el grupo de 6 y 7 años)

En la medida en que estos encuentros fueron complementados a través de la elaboración de entrevistas con madres y padres, un aspecto adicional de cara al reconocimiento en las construcciones identitarias de estas niñas y niños, es lo que sucede en las formas de inclusión que se vienen produciendo en contextos escolares.

“Siento que hay acogida del sistema para meterlos y que no queden en el aire, pero siento que no hay una acogida en el aula, ni por la maestra, ni por la escuela. Nos dicen que no se adaptan a la escuela, pero no tienen en cuenta que son víctimas de bullying”. (Julianny González. Entrevista realizada el 6 de julio de 2023).

8.1. Tercera Piel: “Una casa es un refugio”

Para el segundo encuentro, se sostuvo la distribución entre niñas y niños de la misma edad, con la diferencia de que en esta oportunidad el cierre se realizó de manera colectiva.

Siguiendo con la metodología de las cinco pieles, la línea metodológica sugerida fue la casa. Para trabajar en ella, se le pidió a las niñas y niños entre los 7 y 10 años, poder hacer un ejercicio de memoria para volver a las casas que tenían en su recuerdo.

La facilitadora de la actividad, le pidió a las niñas y niños que cerraran los ojos, y volvieran a la primera casa que recordaban, y pensarán en las características de este lugar.

“¿Esta casa era grande, pequeña?, ¿quiénes vivían allí?, ¿en qué país estaba ubicada?, ¿me gustaba este lugar? Sin abrir los ojos, levanten las manos, aquellos a que recuerdan una segunda casa. ¿Esta casa estaba ubicada en el mismo país?, ¿según allí las mismas personas o hubo personas que se quedaron en la primera casa? Vamos ahora a levantar las manos quienes recuerden una tercera casa.Cuál es la principal característica del lugar.

Ahora. Vamos a levantar las manos quienes recuerden una cuarta casa.” (Voluntaria del SJM)

Mientras los participantes estaban con los ojos cerrados, sus gestos, así como el movimiento de sus manos eran el reflejo de un auténtico ejercicio en el que regresaban a esos lugares, siguiendo el rastro que aún mantenían. El grupo, que estaba conformado por más de 9 participantes, dio cuenta de al menos 3 mudanzas y llegó a tener un conteo que superaba las 10 casas.

Cuando abrieron los ojos, uno de los niños compartió de inmediato la sensación de desagrado que representó para él pasar por un hotel familiar.

“No me gustó la tercera casa. Era un hotel aquí en Buenos Aires porque no tenía con quien jugar. Era muy pequeño. Solo tenía tres partes un cuarto, un baño y un pasillo” (Santiago, 10 años. Taller realizado el 5 de agosto de 2023).

Este comentario, abrió una conversación entre los participantes, relacionado con el paso por los hoteles, pese a que el dibujo que realizaron, en su mayoría, fue de la casa en Venezuela.

“A mí tampoco me gustó la tercera casa porque era una residencia en el barrio 24 de noviembre y vivíamos con otra persona. Además, los que hicieron esa casa siempre nos regañaban porque no nos dejan jugar” (Santiago, 8 años. Taller realizado el 5 de agosto de 2023)

“Los niños no deberían vivir en los hoteles porque no reciben niños, por eso mi mamá y yo, tuvimos que venir a vivir aquí en la iglesia (haciendo referencia al dispositivo de alojamiento temporal del Servicio Jesuita a Migrantes)” (Sebastián, 8 años. Taller realizado el 5 de agosto de 2023)

“Mi casa de Perú tenía un patio grande y esa la compartíamos con otra familia por eso había una habitación en la parte de abajo en donde vivía mi amiga Elizabeth que ya no está allá porque se fue para Chile. (Mía, 7 años. Taller realizado el 5 de agosto de 2023)

En ambos grupos, el paso por los hoteles como lugares de vivienda, fue generando un impacto que se hizo evidente en el ejercicio discursivo de estos menores. Además de señalar de manera recurrente, el peso de estar en lugares que describían como “piezas oscuras y desordenadas”, la imposibilidad de tener espacios para el juego, la relación con otras niñas y niños como pares, así como el hecho de venir de espacios físicos con cambios evidentes, se presentan como elementos de suma importancia a la hora de llevar adelante las reflexiones empíricas en cuanto al conjunto de elementos que hacen a las historias de estas niñas y niños.

Incluir las reflexiones asociadas a la casa, como lugar de trabajo, permitió reconocer elementos de la vida cotidiana y, cuya influencia, necesariamente hace parte del tipo de respuestas y prácticas que estas niñas y niños desarrollan en las escuelas.

Volviendo a la mirada de la antropología, los aportes de Elsie Rockwell fueron referencia significativa para el desarrollo de la observación de este segundo encuentro, en la medida en que permitió “atravesar las paredes del aula, para abordar la educación fuera de la escuela” (Rockwell, 1995 en Arata, Escalante y Padawer, 2018), incluyendo las características de otros contextos que se encuentran en interrelación permanente.

En este sentido, se convierte en elemento relevante considerar en este proceso de caracterización de infancias migrantes, aspectos que también hacen parte de su vida cotidiana, para trazar y reconocer de manera articulada, las características particulares que hacen a su propia experiencia. Así, el concepto de vida cotidiana, desarrollado por Agne Heller (1977), nos permite “observar que el vínculo más significativo entre la vida cotidiana y la estructura social, radica en los sentidos contradictorios que asumen las relaciones y procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares”. (Rockwell en Arata, Escalante y Padawer, 2018)

En este punto del relevamiento, volvieron a hacer eco, las inquietudes de las madres, quienes también se han convertido en observadoras de los procesos de migración de sus hijos. Con sus altas y sus bajas.

“Yo creo que si los docentes fueran conscientes y se sensibilizaran de lo que pasa en la migración, entonces podrían sensibilizar. Ellos están aquí no porque quieren. Podemos hacerlos parte de nosotros”. (Julianny González. Entrevista realizada el 6 de julio de 2023)

Un rasgo característico de las familias venezolanas es su capacidad para generar y gestionar redes. Los procesos comunitarios que establecen suelen ser dinámicos, manteniendo una notable capacidad de agencia para crear redes de apoyo entre ellos. Es importante destacar este punto, ya que el trabajo realizado en la casa permitió reconocer tanto la presencia (o ausencia) de otras experiencias formativas en las que pudieran estar participando los niños y niñas, y abordar las relaciones entre unas y otras.

Siguiendo los aportes de Rockwell, “los conceptos de experiencias formativas y de apropiación, le permitieron analizar la escuela como uno de los espacios educativos de los sujetos, pero no como el único significativo” (Rockwell en Arata, Escalante y Padawer, 2018)

Para el caso particular, de las niñas y niños con quienes se realizó la actividad, aparecieron algunas situaciones, si se quiere en déficit, de cara a otras experiencias

formativas. Para todos estos casos, los rasgos comunes, estaban relacionados con ingresos muy recientes al país, experiencias marcadas por la alta desprotección en los trayectos, así como roles específicos dentro de los proyectos migratorios familiares: desde la responsabilidad del cuidado de sí mismos y otros integrantes menores del grupo familiar, hasta inculcar el peso de la situación en diálogo con las consecuencias del proceso migratorio y que implicaba, por ejemplo, el paso por hoteles que no les resultaban lugares idóneos para su propio desarrollo.

Para los niños y niñas que habían ingresado recientemente a Argentina, el espacio de encuentro en el Servicio Jesuita a Migrantes se convirtió en un lugar donde podían sentirse cuidados y desarrollar habilidades que hasta ese momento no habían podido explorar, ni a través de sus familias ni mediante experiencias formativas formales, entre ellas la socialización entre pares.

Este aspecto es fundamental, porque se trata de infancias que harán los ingresos a las escuelas, sin haber atravesado algunas experiencias previas, que el mismo sistema escolar presupone o anticipa en la niñez. Por otro lado, es importante conocer las experiencias que, si han tenido e iniciado en su formación. Es importante ponerlas en diálogo con los grupos de referencia, considerando el conjunto de estrategias que han sido clave para la supervivencia, y que por ello mismo requieren ser conocidas (y no solo rechazadas como impropias), junto con las demandas y necesidades de atención y protección.

El contexto de desplazamiento ha incidido en algunos casos en la imposibilidad de contar con experiencias de socialización primaria por fuera de las familias, lo que podría suponer una desventaja con relación a otros niños y niñas que han tenido acceso a una multiplicidad de espacios de cuidado y socialización primaria, caracterizados por las relaciones afectivas y emocionales.

. “Existen, ciertamente, buenos motivos para creer que, sin esa adhesión emocional a otros significantes, el proceso de aprendizaje, sería difícil cuando no imposible. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales, pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce solo cuando se produce la identificación. Por esa identificación con otros significantes, el niño se vuelve capaz de identificarse a él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible” (Benger, 2001 en Mercado, A. Pg. 236)

“A ella le gusta estudiar. Ella me pregunta cosas que yo descuido, por ejemplo, si yo tengo cinco manzanas y le quito dos cuántas me quedan. Ella siempre me dice, yo quiero ir a la escuela y quiero tener amigos. Yo sé que no tiene mucha interacción con niños de su edad. Siento que eso la puede afectar a la hora de desenvolverse, la pone muy penosa. No sabe cómo desenvolverse en ese aspecto”. (María Gabriela Flores. Entrevista realizada el 23 de julio de 2023)

El cierre de esta actividad, se hizo de manera colectiva, las niñas y niños ubicaron en un mural sus casas. Mientras lo hacían, comentaban que ese lugar se parecía a Venezuela. Cuando terminaron, se realizó la lectura del cuento “Mudanza, todos somos migrantes”.

Mientras la historia iba siendo compartida, preguntábamos por aspectos que les resultaran comunes con la historia de la protagonista. Los consensos fueron notorios en términos de experiencias de viaje y abandono de zonas rurales, así como temor a la hora de interactuar con personas, con rasgos que les resultaran diferentes. Así, a través del cuento, el cierre permitió dar paso al tema de la siguiente actividad: la escuela.

“Para terminar, ¿Qué significa una casa?: Un lugar para vivir y en donde puedes jugar con otras personas. También es un refugio. Podemos comer y hacer muchas cosas. Ahí podemos dormir. También podemos refugiarnos”. (Intervenciones durante taller realizado el 29 de julio de 2023).



Imagen 4- Tercera piel. La casa.

Cuarta Piel: “La escuela soñada”

Para poder avanzar con la aplicación de la herramienta metodológica, durante el tercer encuentro, se propició un espacio que permitiera reconstruir los sentidos desde las voces de las y los niños en torno a la escuela. Para iniciar con el espacio, sobre la mesa fue ubicada una maqueta con la forma de una edificación. Cuando la facilitadora les preguntó de qué se podía tratar, rápidamente, mencionaron: “Una escuela”.

La premisa era diseñar todos aquellos elementos que ellos consideraban hacían parte de la escuela y, en la medida en que eso ocurría, iban respondiendo algunas premisas de su propia experiencia. Para iniciar, la facilitadora les preguntó, cuántos de ellos habían asistido por más de un colegio. Todos los participantes levantaron la mano.

Luego, fueron consultados por los lugares en los que estaban ubicadas estas escuelas: “Colombia, Perú y Argentina”. Entre los participantes del taller, más de la mitad, señaló haber pasado por una escuela en un país intermedio antes de llegar a Argentina, esto es, una doble trayectoria antes de quedar matriculados en el sistema educativo argentino.

De esta trayectoria anterior y en relación con su experiencia escolar hicieron referencia a la dificultad de llegar a un nuevo lugar y adaptarse a las nuevas costumbres:

¿Es fácil cambiar de escuela?: Al unísono: No. ¿Por qué no es fácil hacerlo?: “Porque extrañamos a los amigos que se quedaron en el otro país y porque no es fácil hacer nuevos amigos que hablan distinto que nosotros. También puede ser demorado encontrar otra escuela en el nuevo país y, a veces, no nos entienden o no juegan los mismos juegos” (Intervenciones durante taller realizado el 5 de agosto de 2023)

Esa referencia de hablar distinto a nosotros, posiblemente estaba vinculada a los cambios sociales, culturales, lingüísticos a los que se enfrentaban, de maneras más o menos abruptas, tras los procesos de salida. En efecto, una de las participantes, de quien sabíamos había hecho un trayecto anterior por el Darién, indicó: “No es fácil porque a mí me quitaron la primera escuela”. Esta sensación de ruptura, con un entorno cotidiano, expresa en su propia experiencia, una situación de separación, y puede que también exprese la pregunta acerca de por qué después de tanto tiempo y tras trayectos tan largos, sigue sin estar escolarizada, sin estar en ese lugar, en el que desde sus propias palabras: “deben estar los niños”. Ese mismo día, antes de iniciar con el espacio, la madre de Franyelismar, llegó mostrándonos un libro que había comprado para sus tres hijas, para que pudieran aprender el abecedario.

Para efectos de esta investigación, este aspecto resulta relevante de cara a los elementos que integran la categoría de la experiencia escolar desarrollada por Dubet y Martuccelli (1998), en la medida en que el proceso educativo se observa de manera más amplia, esto es, en diálogo con lo que ocurre por fuera de la escuela, hasta el punto de dar lugar a procesos de autoeducación y de educación en casa. “La educación no es tan solo la inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo”. (Dubet, F; Martuccelli, D. 1998. Pg.14).

En este punto, empezaron a hacer eco, conversaciones informales que se generaban con las familias antes de empezar con el taller, en su mayoría, coincidían en expresar la preocupación de ver en sus hijos manifestaciones de la ausencia de sus espacios cotidianos. “Cuando Camila me pregunta cómo vamos a pagar el alquiler y no me pregunta por los temas de los que hablan los niños, puedo notar que algo le falta” (María Gabriela Flores. Entrevista realizada el 23 de Julio de 2023)

El trabajo hasta este punto realizado, incluyendo el paso por las otras pieles, venía reiterando, aquellos aspectos, si se quiere extraescolares, que estructuran la propia experiencia, pero que, para estos fragmentos reconstruidos desde las voces de las propias infancias, venían subrayando el peso de lo que antecedió a la trayectoria que ya habían iniciado en Argentina o que estaban por iniciar. Así, no es un asunto menor, considerar los elementos de la salida, el tránsito, los retornos y las llegadas, ya que constituyen aspectos vertebrales de la experiencia escolar que desarrollan en Argentina y, cuyo peso influye tanto en el proceso de formación como de aprendizaje de quienes, desde la experiencia institucional, son alumnos.

“Los escolares tienen también una vida afuera de la escuela y administran, más o menos todas esas dimensiones de una experiencia que se transforma a medida que ellos franquean sus etapas de formación, la cual modula de forma diferente según su posición en el sistema y sus diversas situaciones sociales” (Dubet, F; Martuccelli, D. 1998. Pg. 14)

Durante el armado de la maqueta, las y los participantes fueron consultados por la escuela en la que les gustaría estar, para lo que respondieron: “con compañeros que nos traten bien, que los compañeros sean buenos, con unas profesoras que nos escuchen. Al principio, no me gustaba la escuela de aquí porque me sentía señalado, como si todo fuera conmigo” (Sebastián, 8 años. Taller realizado el 5 de agosto de 2023)

“En la primera escuela que estuve aquí en Argentina, la profe era un poco dura conmigo y también me hacían bulling. Yo sabía que era dura conmigo porque con los demás era diferente. (Stephany, 8 años. Taller realizado el 5 de agosto de 2023)

Siguiendo con las referencias del campo de la sociología, a través de la experiencia de Dubet y Martuccelli, los relatos que emergían de las niñas y niños a medida que avanzaban en el diseño de la escuela que les hacía sentido, me permitieron ir problematizando las experiencias por las que están pasando. Para algunos casos, las escuelas resultaron ser significativas, pero no para todos. En estos últimos, por el contrario, han dejado referencias que derivan en la exposición, así como en el hecho de sentirse expresamente señalados.

Así, como han señalado los autores, si la escuela es el “marco que organiza la experiencia de los alumnos”, se hace necesario mirar la escuela, no solo como la institución que posibilita un logro académico para el ascenso personal, sino también a partir de los elementos subjetivos que influyen el desarrollo de esas experiencias. “La escuela no es solamente igualitaria, produce también diferencias subjetivas considerables. Asegura a unos y debilita a otros” (Dubet y Martuccelli, 1998. Pg.20).

Considerar que la experiencia misma de la migración (como elemento vital de las biografías de los estudiantes) es uno de los aspectos menos cuidados en el paso actual de estas infancias por la escuela, sería una premisa muy fuerte. Sin embargo, como bien planteamos en la primera parte de la tesis, también es una realidad aún no resuelta respecto a las formas de inclusión de algunos sistemas educativos, cimentados sobre mandatos nacionalistas.

“De la educación en Perú recuerdo que era un sistema muy cerrado, poco inclusivo. Difunden mucho su cultura, pero poco receptivos a que los demás expongan su cultural. A mi hija no le gusta que le castren sus formas de hablar. Ella a veces quería hablar cosas de Venezuela, pero la maestra no la dejaba. Lo pude ver por ejemplo en las clases virtuales. Ellos por ejemplo estaban leyendo algo de un animal al que nosotros le tenemos otro nombre, ella quiso compartir cómo le decían en Venezuela, pero la maestra de manera arbitraria la cortó y no le dió validez. Yo me sentí frustrada porque sabía que yo era la que venía llegando a otro país”.

“Yo le explico a Anabella por qué la maestra pudo ser así, pero también sé que no debería ser así. Yo digo que eso pasaba porque solo eran dos niñas venezolanas las que estaban con esa clase”. (Carla Villaroel. Entrevista realizada el 8 de julio de 2023)

En los diálogos sostenidos con las familias, las experiencias en Perú tuvieron cargas demarcatorias muy fuertes. Solo para algunos casos y siguiendo con la percepción de las familias, la excepción se pudo dar cuando las edades de los niños eran muy cortas.

“Yo creo que le fue bien, porque llegó muy chiquita y se identificó en el hablar como peruana, de hecho, se crio como peruana, sin embargo, sabíamos que en Perú hubo muchos casos de niños venezolanos que los golpeaban. Hubo un caso, de un niño que quedó en coma, así que eso motivó una segunda migración, más que todo, por buscar un entorno protector para Hanna” (Roberto Martínez. Entrevista realizada el 6 de julio de 2023)

Estas referencias, complementadas por las voces de las propias infancias, evidencian desafíos significativos, de cara a un sistema educativo que, si bien está construido sobre bases de universalidad, no siempre lo hace considerando las experiencias migratorias como oportunidades de enseñanza y aprendizaje afirmativas. En este conjunto de experiencias, aparecen los retos propios para la inclusión, observando esa inclusión como la posibilidad subjetiva de pertenecer a un nosotros, “porque muestra la distancia que separa al niño de los demás, en universos en donde el único ideal es ser parecido a ellos: ellos es decir el grupo mismo provisto de cualidades propias” (Dubet y Martuccelli, 1998. Pg.120).

Durante el encuentro, era notorio el deseo de sentirse parte de un grupo, sobre todo ante la demanda de poder contar con “compañeros buenos, que nos traten bien”, que fue una de las consignas más reiteradas durante el taller. De hecho, al ser consultados por los mejores recuerdos asociados a la escuela, éstos estaban directamente vinculados a la posibilidad de tener amigos, de sentirse integrados por el grupo. Uno de los elementos posiblemente más valorados en el paso por el nivel primario.

Así, tiene sentido que al ser consultados por recuerdos que no fueron buenos, todas las experiencias estuvieran asociadas a situaciones de rechazo por parte del grupo, expresado en función de “la ausencia de amigos” y “cuando nos han hecho bullying”.

“Para ellas fue muy traumático porque el cambio era muy brusco, de venir de una sociedad muy tranquila en Colombia. El cambio cultural les dio muy duro, empezaron a llorar, no querían ir a la escuela. Alguna vez llegaron golpeadas. Les decían cosas como que no eran de aquí, que eran extranjera”.

“Yo le decía a la profe, pero siento que aquí todo es como más relajado. Yo entraba al salón y todos estaban gritando. Había un niño muy agresivo con conductas desbordadas. Pero sentía que no hacían nada”.

“Cuando Stefany me llegó con el pie hinchado, fue cuando dije hay que hacer algo y no las llevaba todos los días al colegio. Cuando les decía por las situaciones de rechazo, la maestra no decía nada, y Stefany me decía que la regañaba a ella y no a ellos”. (Julianny González. Entrevista realizada el 6 de julio de 2023).

Otro factor notorio, es que en la medida en que fueron avanzando con los elementos de la escuela, plantearon la necesidad de poner en ella una bandera argentina, sin embargo, cuando fueron consultados por la facilitadora del taller si faltaba algún elemento adicional, mencionaron: “Hacen falta las banderas de los otros países, primero la bandera de Venezuela porque todos somos de allá”. (Gustavo, 8 años. Taller realizado el 5 de agosto de 2023).

“También podemos poner la bandera de Perú, porque yo soy venezolana, peruana y Argentina” (Mía, 8 años. Taller realizado el 5 de agosto de 2023)

Así, el diseño de la escuela terminó con dos elementos simbólicos de altas connotaciones: las banderas y el nombre de la escuela, bautizada: “La escuela soñada”.



Imagen 5- Cuarta piel. La Escuela.

En este punto, me parece importante mencionar la tensión que se genera entre el elemento que parece tomar mayor relevancia en la experiencia escolar primaria, asociada

a la “aspiración de ser introducidos en el conformismo del grupo” (Dubet y Martuccelli, 1998. Pg.93), como parte del sentido dominante de la integración, con la carga que recae sobre las infancias migrantes, ante la necesidad de ser aceptados. Tal aceptación, además, con toda la carga cultural incorporada en sus construcciones vitales, que los deja en situaciones específicas de exposición y obligados a lidiar con el peso que representa la mirada del otro y, en consecuencia, con las repercusiones que ello implica en las formas de valorarse.

En este sentido, no resulta sorprendente el hincapié que surgió en cuanto a la necesidad de la aceptación y el buen trato, sin embargo, sus inquietudes configuran el llamado a reafirmar cuán importante es insistir en la necesidad de promover en las escuelas valoraciones significativas y positivas de la diferencia, porque de lo contrario, recae en infancias el peso de no saber cómo gestionar esa diferencia, que se hace inusitada en el paso por la escuela.

“Para los niños, tan fuertemente definidos por el grupo, la soledad siempre es una excepción. Uno no se retira del grupo, es obligado a retirarse”. (Dubet y Martuccelli, 1998. Pg.113). En el caso de este grupo, un hallazgo que bien podría ser una alerta de cara a una mirada desde una perspectiva de derechos, es que, al estar atravesados por tantas características de vulnerabilidad, todas estas experiencias en las que enfrentan la exposición se vuelven acumulativas, profundizando vacíos que demandan entonces el fortalecimiento de respuestas de contención. Es ahí en donde nos preguntamos si estas experiencias extra escolares, no empiezan a desempeñar medidas de reparación, para niñas y niños cuyas identificaciones y subjetividades están atravesadas por dobles pertenencias, en algunos casos auto validadas y en otros, antagónicas con pesos que superan su propia experiencia.

Ahora bien, recuperando la mirada de la antropología y pensando en los elementos que hasta este encuentro fueron incorporados (y siguiendo con la propuesta de las cinco pieles), entre los desafíos que hacen a la experiencia escolar de estas niñas y niños, están aquellos elementos adicionales que Rockwell incluyó en las dimensiones que inciden dicha experiencia.

“Además de las prácticas de lectura y escritura que, por su puesto, ocupan un lugar central en las escuelas: Las condiciones materiales de las instituciones, los tiempos disponibles para la enseñanza y el estudio, así como los ambientes por los que transitan

estas niñas y niños, inciden en la construcción cotidiana de conocimientos, significados y prácticas en el contexto escolar” (Rockwell en Arata, Escalante y Padawer, 2018. Pg. 36)

Así, observar en conjunto las construcciones identitarias, la influencia de múltiples recursos culturales en edades tan cortas, el peso señalado de varias mudanzas y, esas experiencias trasladadas a las escuelas, da cuenta de historias sociales tan complejas como como las de tantos niños y niñas, pero con elementos específicos de los desplazamientos: se enfrentan a producciones culturales dominantes, con la incertidumbre de futuras movilidades. En otros términos, con la sospecha de que esos diálogos interculturales que hoy enfrentan son provisorios.

Una de las preguntas centrales que guía la construcción en la categoría de experiencia escolar en la propuesta de Dubet y Martuccelli, es preguntarse por aquello que fabrica la escuela, a lo que responden entre otros aspectos con la pregunta: ¿cuáles son las desigualdades que produce?

En este sentido, me parece importante poner tales desigualdades en una perspectiva regional, en la medida en que una gran mayoría de estas infancias en situación de movilidad humana, hace el paso por circuitos públicos en cada país por el que transitan. Así, la realidad con la que establecen contacto, está directamente permeada por los desafíos propios de los sistemas públicos, que suelen dialogar con problemáticas de orden estructural, incluyendo el conjunto de desigualdades que se producen en la escuela.

Si bien en la mayoría de los casos, el acceso se relaciona con las oportunidades como premisa no menor desde una perspectiva de derechos, la pregunta es por las condiciones (de igualdad) en las que se desarrollan tales oportunidades. En este punto cabe reflexionar sobre la pregunta de Dubet en cuanto a qué es una escuela justa, así como el camino que recorre para plantear que “la igualdad de oportunidades es consustancial con el principio de libertad individual, el que nos da a todos el derecho y el poder de medir nuestro valor con respecto a los otros.” (Dubet, 2005. Pg40)

Ahora bien, recuperando las voces hasta aquí presentadas, desde las infancias y sus familias, ¿de qué modo la premisa de la llamada libertad individual en términos de Dubet, nos permite analizar la experiencia de la niñez migrante?

Se aprecia que habría que relativizarlo teniendo en cuenta aspectos que atraviesan a todas las infancias (con la tensión dependencia-autonomía). Particularmente, en el contexto de los desplazamientos que estamos abordando en esta tesis, se observa que la

decisión familiar de migrar generalmente excluye la participación de los niños y niñas, quienes vivencian activamente procesos marcados por circunstancias que pueden obstaculizar su desarrollo integral. Además, estas circunstancias pueden provocar desde el silenciamiento hasta la identificación en sus entornos cotidianos, cuestionando aspectos cruciales de su identidad como: ¿Quién soy?, ¿De dónde vengo?, ¿A qué lugares pertenezco? Estas pertenencias deben pensarse en plural, especialmente cuando una de las principales características de la migración venezolana es el dinamismo en los trayectos, con periodos que, para los niños y niñas, pueden ser suficientes para establecer lazos identitarios significativos.

A su vez, en el diálogo de disciplinas que he propuesto, la antropología reconoce la base de la desigualdad en los circuitos de escolarización que se desarrollan en contextos de pobreza, “en donde se ponen de manifiesto de un modo especial, estas problemáticas de diversidad sociocultural, que se construyen en medio de situaciones de desigualdad social” (Achilli. 2000. Pg. 59)

Entonces, volviendo a la producción de la escuela desde una mirada regional, encontramos una profundidad persistente en cuanto al sostenimiento de desigualdades, interiorizadas subjetivamente en la lectura que hacen las infancias (de cara a la acumulación de pruebas), en su paso por variados contextos escolares.

Quinta Piel: “El mundo que queremos”

En el salón, había un mundo dibujado. Rápidamente, se hicieron en ronda en torno a él. La facilitadora de la actividad les preguntó: ¿Qué es el mundo? Con respuestas superpuestas fueron mencionando: “La tierra, los países, son muchas comidas, diferentes costumbres, diferentes climas, diferentes idiomas, diferentes pieles.”

¿Qué conocemos del mundo?

- “Ya conocemos diferentes países: Como Chile, Perú, Colombia, Venezuela, Bolivia, Uruguay, Argentina”. (Intervenciones durante taller realizado el 12 de agosto de 2023)

En la medida en que los iban mencionando, cada uno intentaba recordar el orden, asociado al trayecto realizado.

- “En Perú yo vivía en una casa grandota con tres pisos, pero no tenía cocina. Cocinábamos con algo parecido a una parrilla”

- “Cuando pasamos por el desierto, olía mal. No me acuerdo qué país era, pero si me acuerdo que el bus pasó por ahí, creo que ese desierto estaba en Perú”
 - “En Venezuela todas las cosas son muy caras, y a veces uno no podía conseguir lo que se necesitaba como leche y pañales. También tenías playas cerca de las casas”.
 - “En Argentina por ejemplo está el Obelisco, porque cada país tiene cosas famosas”.
- Intervenciones durante taller realizado el 12 de agosto de 2023)

Quiénes de los que estamos aquí, hemos viajado por este mundo.

- Todos. “Yo viajé en autobús, también en barco”
- “Yo no usé barco, era una canoa para poder llegar a la otra orilla en Bolivia”.
- “Nosotras nos fuimos en una canoita, pero teníamos que irnos en silencio porque o sino nos atrapaban”.
- La facilitadora les pregunta: ¿Alguno de ustedes tuvo que caminar en algún momento? Más de la mitad de los participantes, levantaron la mano. Primero caminé mucho porque era un poco lejos y las orillas se pasaban en barcos.

Luego les pregunta, si alguno de ellos tiene un recuerdo que no les haya agradado de ese viaje. “A mí me pasó una vez en el viaje en Uruguay, que no teníamos en dónde dormir ni en donde refugiarnos y nos cubrimos con una sábana en un banco. Pero una señora llegó y nos pudo dar comida”. (Santiago, 10 años. Taller realizado 12 de agosto de 2023)

“También me acuerdo que una vez estábamos en un autobús varios venezolanos, pero nos teníamos que esconder de varios militares que nos podían devolver a Venezuela otra vez, creo que era en Perú” (Sebastián, 10 años. Taller realizado 12 de agosto de 2023)

¿Sentimos que somos parte del mundo? Preguntó nuevamente la facilitadora. “Somos parte del mundo cuando nacemos, cuando crecemos en él. Conociendo diferentes países. Aprender diferentes idiomas, comer otras comidas, visitar otros países”. (Intervenciones durante taller realizado el 12 de agosto de 2023)

Durante el desarrollo de la quinta piel, las y los participantes regresaban a situaciones como parte de sus recorridos ubicando contrastes entre un lugar y otro.

Rockwell (1996), identifica en los procesos de construcción cotidiana de identidades y alteridades, dos grandes tendencias: “Construcciones interculturales dinámicas: basadas más en intercambios mutuos que en la marcación de fronteras que divide a los otros y,

construcciones de alteridades que sin negar las diferencias pueden complementarlas y dinamizarlas mutuamente en diversas interacciones” (Rockwell en Achilli. 2000.Pg. 68)

Así, los registros que se fueron dando entre el grupo, evidenciaron la equivalencia a intercambios con antecedentes significativos. Algunos de ellos marcaron narrativas no demarcatorias, otros, por el contrario, hicieron presentes las mismas evocando aspectos valorativos, de diferencia. Es decir que, para el caso de estas infancias con trayectorias previas como las que fuimos reconstruyendo, los contactos con experiencias interculturales, han surgido mucho antes de sus ingresos a la escuela, sin embargo, es en ella, en donde estos elementos aparecen siendo reforzados (tanto positiva como negativamente). Desde nuestro posicionamiento, encontramos que en las niñas y niños es la dinamización de tales diferencias, la que les permite construcciones identitarias más amplias, que se hacen presentes en las formas a través de las cuales expresan sus subjetividades.

Tal referencia del mundo evidenció con más fuerza esta premisa, ya antes mencionada por las participantes, de sentirse parte de distintos países. “Yo soy de Venezuela, de Colombia, de Perú y de Argentina”. En este sentido, podría la escuela replicar, lo que desde los contextos no escolares es reconocido como elemento favorable a la hora de acompañar estos procesos de inclusión y es, precisamente, la posibilidad de resaltar aquellas pertenencias múltiples e históricas como escenario que acoge y reconoce la interculturalidad.

En efecto, los aportes de Rockwell (1997), son claves desde hace tiempo para mostrar la complejidad en la dinámica cultural que se produce al interior de las escuelas, cuestión para la cual se apoya en los cambios asociados a la historicidad del concepto de cultura en las ciencias sociales. Plantea que “de los estudios más recientes emerge una nueva imagen de la dinámica que se da entre los sujetos que viven cotidianamente la escuela y que ponen en juego estrategias construidas con diversos elementos culturales. La concepción de cultura que corresponde a esta visión tiende a ser compleja y estar ligada a las contingencias sociales y a los momentos históricos que viven determinados sujetos” (Rockwell, 1997. Pg. 27)

¿En qué punto se halla entonces la tensión que se ocasiona entre las reconfiguraciones a la hora de transmitir la cultura de manera amplia en las escuelas y las prácticas que parecen sostenerla de manera homogénea?

Sostengo la idea de tal homogeneidad, porque si bien replantear la cultura dio cabida a la comunicación intercultural “como espacio de nuevos significados y prácticas” (Rockwell, 1997. Pg. 27), los desafíos expresados por las propias infancias como parte del paso por la escuela, han quedado traducidos en el silenciamiento. “Muchas veces tuve que hacer silencio en la clase, simplemente, porque la profesora decía que hablaba muy rápido y que usaba palabras que no me entendían” (Stephanie, 8 años. Taller realizado el 12 de agosto de 2023).

“La migración afecta la experiencia escolar en muchos aspectos, porque rompe una zona de confort para entrar a un mundo desconocido. Te vas a encontrar con personas con otras costumbres. Te vas a encontrar con docentes, y eso puedo hoy apoyarte significativamente o hacerte un mal. No vas a poder conversar porque no te van a entender o no van a querer entender, eso solo nos arroja una población estudiantil que solo quieren estar por fuera de las escuelas y que van a llevar a un vacío permanente. Conozco casos de niños que se han atrasado por la parte emocional y el maltrato que pueden tener. Llegan con una tristeza gigante. Se les baja la autoestima” (Julianny González, entrevista realizada el 6 de julio de 2023)

Pese a ello, para las niñas y niños con quienes trabajamos los recorridos que han realizado y los pasos por distintos países, marcan también hitos de asombro (y de experiencia formativa). Paradójicamente, los aportes que han sido omitidos en las escuelas, en muchos casos son atesorados como hazañas de un mundo recorrido. Están incluso dispuestos a hacer de estas narrativas un diálogo más amplio e inclusivo. Sin embargo, esa apropiación de conocimientos “contextualmente situados mediante comunidades de práctica en actividades cotidianas” (Lave y Wenger, 1991 y Lave, 2011 en Novaro y Padawer, 2013. Pg15), con matices interculturales, no siempre es procesado en términos del profundo contenido experiencial y del simbolismo que representa.



Imagen 6- Quinta piel. El mundo

Así, las conversaciones que tuvieron lugar en la construcción de esta quinta piel, permitieron observar al menos los siguientes aspectos que inciden en la dinámica escolar. Por un lado, la referencia a tránsitos con situaciones de exposición, como los trayectos a pie, pone en evidencia la necesidad de, en consecuencia, abordar la agenda de las infancias desde una perspectiva de protección. Así mismo, muestra la tensión intercultural sostenida como categoría que, al menos en estos grupos de ingreso reciente, es un elemento altamente apelado como parte de las socializaciones anteriores, pero que al mismo tiempo queda tensionado en función del tratamiento que pueda sufrir en la escuela.

En este sentido, las características con las que llegan las niñas y niños con trayectorias múltiples, agregan en el debate académico e investigativo un matiz adicional, asociado al patrimonio cultural que han ganado estas infancias con antelación al ingreso en el sistema educativo argentino. Desde la mirada de estos contextos no educativos, como el facilitado por el SJM, se trata de una oportunidad muy rica en contenido de análisis, pero que al mismo tiempo constituyen experiencias educativas (y de socialización) potentes, y por eso mismo emergen como insumos para repensar las articulaciones entre espacios formativos y resignificar la participación de las escuelas, promoviendo una amplia perspectiva latinoamericana hacia la acogida hospitalaria.

Por su parte, la participación de las familias se hace de hecho desde una postura expectante, esto en la medida en que reconocen el peso de la migración, pero procuran blindar a sus hijos de situaciones de exposición, mientras los invitan de manera permanente a un diálogo intercultural abierto.

- “Cuando escuché a la docente, me sentí frustrada porque sabía que yo era la que venía llegando” (Carla Villaroel. Entrevista realizada el 8 de Julio de 2023)
- “Primero me decían que los niños hablaban muy raro, yo me reía porque en todo caso las raras éramos nosotras” (Julianny González. Entrevista realizada el 6 de Julio de 2023)
- “Como sé que hace mucho no va al colegio voy a tener que estar mucho más atenta porque ya no sabe socializar con otros niños” (María Gabriela Flores. Entrevista realizada del 23 de Julio de 2023)

A su vez, es (y seguirá siendo) un desafío para las escuelas, primero darle cabida y luego significar el conjunto del patrimonio cultural que en efecto tienen disponible y cuya apropiación, le permitiría a niñas y niños atravesados por situaciones de amplia vulnerabilidad, contener y restaurar esos nuevos registros simbólicos que van adquiriendo. Socializarlos en un ámbito intercultural sería significativo a la luz de un flujo migratorio, aún sostenido en la región.

En este sentido, un elemento central del debate lo constituye la premisa de observar la dinámica escolar (marcada por Rockwell) en cuanto a las relaciones culturales que pueden producir las escuelas. Si bien en este aspecto no es una novedad volver al enfoque que desde la interculturalidad se promueve, estas migraciones más recientes son una muestra de la dinamización intercultural que se produce, a partir de las experiencias individuales y colectivas, con las infancias en el centro. Por ejemplo, mediante acciones de inclusión que favorezcan su contención a través de sus narrativas sobre esa diversidad que reconocen y de la que van apropiándose, para que ésta pueda ser efectivamente valorada.

Se trata de una invitación concreta a “abrirse a la construcción de redes y de significados alternativos que constituyen los espacios de encuentro con un patrimonio cultural que debería ser universal” (Rockwell, 1997. Pg. 35). De manera complementaria, “esta perspectiva nos permite pensar en la construcción de la interculturalidad, como así también en la identidad y la desigualdad como procesos relacionales que implican la construcción de otredad cultural. (Achilli, en Mercado Pg. 6)

El cierre del encuentro, permitió una reflexión en cuanto al derecho que todos tenemos de ser parte del mundo en condiciones de igualdad. Nombrarnos de manera recurrente

como parte del mundo, es restaurador para las niñas y los niños que lo recorren en condiciones de desprotección social (para ellos y sus familias). Vimos cómo vuelven de manera recurrente a elementos que simbolizan lo “mejor” de cada paso por los países, aun cuando esos pasos han desafiado sus propias capacidades de afrontar realidades múltiples.

“Lo que me gustó de los viajes, es que, aunque estuve tres años en Colombia, también podía volver a Venezuela. Se me hace difícil que quiero regresar a Venezuela, pero también me gusta Argentina y Colombia” (Santiago, 10 años. Taller realizado el 12 de agosto de 2023).

El cierre, que lo fueron construyendo de manera colectiva, les permitió llegar a la siguiente construcción: “En cualquier lugar del mundo tenemos derecho a que nos traten bien y a que nos enseñen y a aprender cosas diferentes y a que nos respeten, así vengamos de partes diferentes porque somos del mundo” (Intervenciones colectivas).

Finalmente, cada participante fue poniendo su mano pintada en el mundo. Mientras lo hacían, la facilitadora les pidió compartir qué significaba esa mano:

“Significa que somos parte de cualquier mundo”, “Porque tenemos derecho a que en cualquier parte del mundo nos traten bien”, “Porque tenemos derecho a estar bien”, “Porque tenemos derecho a jugar en cualquier parte del mundo”. (Intervenciones durante taller realizado el 12 de agosto de 2023)

Las cinco pieles desde la voz de una niña migrante proveniente de Venezuela.

“Mi primera piel define quién soy por dentro. Algo importante para mí es mi cabello. Es algo que representa mucho para mí, ya que a través de él sufrí bullig, pero terminé aceptándolo y amándolo. Mi primera piel considero que define fuerza y autoaceptación. La migración influyó mucho, ya que vi las cosas de forma diferente. Quizás, antes de la migración era una persona coraza porque quería esconder lo que me define.

En mi segunda piel creo que defino mis creencias. Soy feliz de cómo me visto porque así me quiero ver. Quizás a veces llegan las inseguridades por ser diferente, pero es quien soy.

Mi tercera piel se define con base en las pieles anteriores. Viví una parte de mi infancia bajo el mismo techo que mis abuelos, padres y hermanos. Siendo como cualquier otra “apureña” (estado de Apure) teniendo cerca a mis tíos, primos y luego mudarme para que ocho horas de viaje nos separaran. Fue difícil al principio. No quería aceptarlo y de cierta forma lo rechazaba. Pero los años hicieron lo suyo aceptando y apreciando el cambio. Creo que eso también influyó a aceptar de mejor manera el cambio de país. Si. No soy la misma que hace unos años. Soy una versión mejorada. He vivido en cinco casas distintas y cada una influyó de cierta forma en quien soy.

La migración influyó en saber despegarme de mi entorno. Mi cuarta piel es adaptable. Es difícil aceptar las distancias, pero ir de un lugar a otro te enseña eso. En los años que alcancé a cruzar la primaria en Venezuela, estaban siempre las mismas personas. Cambiar de aire, me ayudó a conocer gente nueva, conocer al mundo con una percepción más amplia.

En mi quinta piel, influye mucho la cuarta. Entendí que el mundo, la sociedad, todo cambia. Las personas cambian. Hay personas buenas y malas, diferentes historias, a veces egoísmo, pero todo eso también define el mundo”. (Victoria, 12 años. Taller realizado el 18 de agosto de 2023)

9. Niñas y niños en contextos de movilidad. Reflexiones de cierre a partir de la experiencia del SJM.

El desarrollo de este trabajo, es el resultado de una inquietud por reconocer los elementos que hacen a la experiencia escolar cotidiana de las infancias migrantes provenientes de Venezuela. En este sentido, se ha tratado del desarrollo de ejercicios de observación en un periodo coyuntural particular, en lo que se refiere a la situación de movilidad humana de este país en la región.

Esta observación se realizó además a través de las acciones desarrolladas por el Servicio Jesuita a Migrantes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como actor social directamente vinculado en las respuestas a través de las cuales se ha buscado gestionar la emergencia, pero además como referente que busca sumar en el debate público, reflexiones que permitan develar el conjunto de vacíos de protección existentes a la hora de abordar esta crisis con dimensiones humanitarias.

Así, este periodo de trabajo en contexto humanitario, con mayores proyecciones para responder a las principales necesidades presentadas desde el año 2019, también evidencia que ha sido en el último tiempo que las respuestas han empezado a poner el foco en las infancias migrantes, principalmente, en los vacíos de regularización no resueltos, que han dejado en un limbo jurídico a más de 3000 niñas y niños, muchos de los cuales no han podido obtener algún estatus migratorio en el territorio Argentino desde su llegada al país.

En este contexto social, esta investigación se desarrolló signada por un periodo en el que el interés está configurando esfuerzos por el diseño de una agenda de infancias en la capacidad de recoger las principales necesidades con fines de incidencia. Al respecto y habiendo participado en algunos de estos espacios de reflexión convocados por organizaciones de la sociedad civil, llama la atención cómo las principales inquietudes están principalmente puestas en los vacíos de regularización y el acceso a los programas sociales, pasando en gran medida desapercibidas las trayectorias educativas como campo para observar de cerca la realidad de estas infancias como parte de sus procesos de inclusión.

La presentación de estas conclusiones retoma el objetivo de esta investigación, que es analizar la experiencia escolar de niños y niñas en situación de migración forzada de origen venezolano en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en diálogo con las características actuales de la coyuntura migratoria regional. En este último apartado, se presentarán algunas reflexiones sobre los elementos presentes en las sociedades en las que las infancias desarrollan sus experiencias escolares, los desafíos que enfrentan las escuelas a partir de las vivencias compartidas por los propios niños y niñas, y el papel que desempeñan espacios no escolares, como el Servicio Jesuita a Migrantes.

9.1. Experiencias de migración que desafían a la región.

Aunque en algunos de los casos resultan difusas las memorias asociadas a la salida de Venezuela, los trayectos y recorridos empiezan a reconfigurar las principales memorias del viaje. Para las niñas y niños participantes de los encuentros, se trató del primer viaje realizado en distancias tan largas y con cambios tan radicales. Para las familias también representó experiencias inéditas en términos de organizar las llegadas a los lugares de destino, más aún cuando los países de la región, no estaban lo suficientemente preparados para recepciones en dimensiones tan altas, implicando para muchos de ellos, volver a revisar las medidas adoptadas en materia migratoria.

Entre las barreras identificadas por algunos estudios regionales elaborados por UNICEF, se subrayan condiciones relativas a los sistemas educativos propios. “Existen problemas estructurales de los sistemas educativos tales como déficit presupuestario, de infraestructura y equipamiento, falta de personal docente y de vacantes de los sistemas educativos, que actúan como limitantes a la hora de intentar lograr acceso y permanencia de los NNA migrantes y refugiados en las escuelas¹⁹” (Unicef. 2021. Pg. 18)

En el 90% de los casos registrados en las bases de datos del Servicio Jesuita a Migrantes, la matriculación de los niños y niñas en los sistemas educativos de la región, independientemente del país, ha sido en el sector público. Por tanto, las experiencias

¹⁹ “En el caso peruano surgió la paradoja de la visa humanitaria, que puede ser de utilidad para pensar otras figuras similares, ya que en lugar de proteger a quienes más lo necesita termina aumentando su vulnerabilidad, en tanto deja a las personas en una situación migratoria irregular que les previene acercarse a instituciones del Estado, tales como escuelas, por temor a ser observados en dicha condición. (Unicef, 2021)

recopiladas han tenido lugar en estos contextos o se han basado en las narrativas de los niños sobre su tiempo allí, en entornos marcados por profundas realidades de pobreza y desigualdad. Este aspecto es crucial, ya que el ingreso de los niños en el sistema escolar argentino, por ejemplo, no solo refleja su experiencia previa, sino también las apropiaciones que han desarrollado a partir de interacciones anteriores en un sistema más amplio donde la desigualdad también tiene su propio recorrido.

Es posible entonces, que esta coyuntura actual, invite a los sistemas educativos en la región a repensar el conjunto de sus políticas educativas, ya no en términos de acceso, sino de permanencia. En este sentido, las experiencias como las observadas en un contexto no escolar, llaman de manera permanente a lo que Rockwell (2006) ha presentado como los intersticios de la cotidianidad escolar. Esto es, aquellas grietas y fisuras que, miradas en detalle, permiten “sopesar los procesos sociales que configuran la realidad social” (Rockwell, 2006.Pg. 4)

No es casual el interés que viene surgiendo en la región de cara al establecimiento de agendas de infancias, acompañadas de la promoción de espacios que permitan volver a las voces de las niñas y niños en la recuperación de su experiencia cotidiana. No es casual, cuando los elementos de cada experiencia individual aparecen con nuevos elementos que suman a la complejidad del caso a caso.

Este conjunto de elementos desafía los procesos de recepción en todas sus etapas. Ya no hablamos solo de las salidas, sino también de los trayectos, los pasos por fronteras desprotegidos, experiencias de deportación, proyectos de reunificación familiar, mudanzas múltiples, ingresos, salidas y re ingresos a los sistemas educativos, pero además un cúmulo de experiencias vitales que representan narrativas acumuladas entre las infancias, que buscan ser compartidas en espacios de relación entre pares, en espacios de aprobación, en espacios en los que se habilite la revisión de la experiencia vivida, que se atienda a los sentidos que construyen niñas y niños, que no superan los 10 años, sobre los itinerarios que conforman tal experiencia social de movilidad.

Y es que “no es posible comprender ese vínculo entre lo que se enseña y lo que se aprende sino se examina con cuidado lo que sucede en los intersticios que encontramos en el quehacer cotidiano en las aulas. Estos acontecimientos también son constitutivos de la experiencia infantil que aprenden en la escuela. (Rockwell. 2006. Pg. 4)

Así, se encuentra una relación pertinente entre los relatos de la experiencia infantil aquí compartidos, en diálogo con la realidad regional a través de los siguientes procesos articuladores presentados por Rockwell: resistencia, apropiación y subversión.

Para la autora (2006), la resistencia “radica en la energía potencial de la infancia, expresa en su necesidad de aprender, de entender y de asociarse”. Así, lo que estas infancias han señalado como conflictos latentes en el aula asociados al bullying y al rechazo y la falta de manejo por parte de los docentes, “es la tensión del juego micropolítico que reproduce en el salón la tensión y los conflictos de la sociedad. (Rockwell. 2006. Pg. 5). Sin embargo, estas niñas y niños siguen ocupando estos espacios porque al mismo tiempo reconocen que es el lugar que por derecho les pertenece y, mientras lo hacen, le recuerdan al sistema educativo vigente, la necesidad de seguir revisando las huellas de las bases nacionalistas sobre las que está construido.

Esta resistencia que desarrollan se explicita cuando sostienen que su identidad está vinculada a la referencia del país del que vienen. Esta premisa, asociada al “de dónde vengo”, es quizás uno de los más significativos actos de resistencia, frente a aquellos “reclamos” en los que han escuchado que no se entiende lo que dicen, o la falta de interés por pronunciar su nombre por resultar “raro” e incluso el silenciamiento, cuando han querido compartir algún tipo de contenido, porque su referencia no resulta nacional y, en consecuencia, es omitida. Estas infancias desafían situaciones semejantes, no una vez, sino en distintos momentos en sus pasos por la región y, aun así, allí siguen, porque además de que la escuela es un derecho universal, ellos mismos la conceptualizan como el lugar en el que el peso de sus trayectos se corporiza y produce nuevas síntesis, como lugar en el que pueden y desean manifestar su “necesidad de entender, aprender y asociarse” (Rockwell, E. 2006. Pg. 5).

Incluso lo hacen cuando pese a la experiencia anterior que hayan tenido, ingresan con entusiasmo al nuevo sistema educativo que los recibe, con una expectativa de base, ampliamente reiterada durante los encuentros, la de recibir un buen trato.

“Ella en más de una vez llegó llorando porque le decían veneca. Por eso decidimos irnos de Perú. Incluso en la televisión abierta nacional, nos ponían como mujeres fáciles. Yo sabía que un niño así no podía crecer. Cuando llegó al colegio en Argentina, sentía que era otra cosa con relación a Perú. Me trataban bien, que es lo

normal. Lo que hizo mi hija fue anular su paso por Perú es como si no existiera para ella”. (Carla Villaroel. Entrevista realizada el 8 de Julio de 2023)²⁰

Quizá el tiempo en el que estas infancias hicieron su paso por otros países de la región no fue extenso, de cara a lo que podría representar trayectorias educativas consolidadas. Por el contrario, el caso de Venezuela da cuenta de migraciones múltiples que incluyen experiencias de retorno y nuevos ingresos, ya sea por la inestabilidad en términos de integración con la que se encuentran en su paso por países de la región o por la adopción de nuevas medidas regulatorias a discreción de cada país. Sin embargo, desde la mirada de estas niñas y niños, es tiempo suficiente para identificar y contrastar nuevos elementos, significados, valoraciones, que pasan por re interpretaciones continuas y apropiaciones, incluso como medida de escape ante la complejidad de las situaciones que enfrentan.

Así, el caso particular de la migración venezolana, aporta un elemento adicional de cara a la “apropiación acumulada en el transcurso de sus vidas escolares” (Rockwell, E. 2006. Pg. 7) y este elemento que bien podría ser una oportunidad en la construcción del conocimiento, es también una campanada que tensiona con mayor rigor, las formas a través de las cuales se producen los intercambios al interior del aula, ante la multiplicidad de apropiaciones que entran a debatir el modelo estandarizado. En los intersticios señalados por Rockwell, “este tipo de apropiación informal sostiene gran parte de los aprendizajes que llegan a ser requeridos y valorados por los mecanismos escolares y sociales”. (Rockwell, E. 2006. Pg. 7)

Es probable que por el enfoque intercultural que define la impronta del espacio ofrecido por el SJM, surgieran a partir de las relaciones de confianza referencias múltiples de elementos adoptados en el paso que estas niñas y niños hicieron por los países. En este sentido, queda como inquietud saber los márgenes de igualdad (o libertad) para compartir sus experiencias cuando están en el aula y si están en la posibilidad de comprenderlas o reflexionar sobre ellas a través de la propuesta formativa que reciben y el intercambio de significados allí compartidos. No dudaríamos en afirmar que tales apropiaciones aplican en general para las infancias migrantes. Sin embargo, el aporte particular que subyace al

²⁰ Durante el trabajo, particularmente en las entrevistas realizadas a las familias, aparecieron connotaciones duras con relación a experiencias vividas en Perú. En este sentido, se hace la aclaración de que no me detuve a analizar la experiencia escolar ni en este país, ni en los otros que han sido mencionados. En este sentido, invito al lector a no realizar una lectura generalizada de lo que aquí a quedado expuesto.

trabajo realizado con la migración venezolana, se vincula con la multiplicidad registrada, por la simultaneidad de situaciones que expresan la diversidad y la desigualdad, y por las características más específicas de los itinerarios que estas movilidades nos muestran.

Entonces, cuando estas apropiaciones no son validadas o directamente omitidas, se deslegitiman amplias experiencias de migración, llevadas adelante en medio de circunstancias adversas. Se menciona no porque se considere que tales experiencias definen la biografía de estas infancias, sino porque al poder narrar y ser escuchados, se encuentra que las condiciones en las que se han desarrollado, merecen espacios de reflexión significativos y, en este sentido, las escuelas tienen varios elementos por aportar.

Finalmente, en esta mirada regional a la que nos invita la migración venezolana, en diálogo con los interejos propuestos por Rockwell, aparece la subversión. “La subversión puede entenderse como un proceso que articula solo aquellas acciones que tiendan hacia la solidaridad entre las niñas y niños. En este sentido, sería posible valorar la subversión como un proceso social profundamente educativo y constructivo y no como una posición del orden establecido” (Rockwell, E. 2006. Pg. 7)

Al respecto, hubo dos elementos que llamaron la atención. Por un lado, la valoración positiva de las familias en cuanto a la presencia de otras infancias migrantes, independiente del país, en las aulas en las que participan sus hijos. Sin embargo, la sensación estaba relacionada con el “alivio” que podía representar, ya que ello podría contribuir a rebajar los niveles de exposición a los que se enfrentaban sus hijos. Era como esta sensación de “no están solos” o “no son los únicos”.

Por otro lado, notar los lazos de solidaridad que se generaron entre estas infancias en el transcurso de los encuentros. Por supuesto que hay una base común de experiencias compartidas que generan afinidad, pero observarlos en la interacción, planteaba además una participación concreta, una postura clara en los procesos de migración y las consecuentes experiencias que han desarrollado. Este aspecto es importante en la medida en que es una de las perspectivas puestas en diálogo para el desarrollo de esta investigación, y es precisamente la capacidad de estas infancias en la construcción de conocimientos.

Este elemento es muy significativo en la medida en que, si bien quedaron relatadas experiencias de exposición en las aulas de los distintos sistemas educativos, también puede pensarse como un componente, si se quiere, esperanzador. Es la certeza de que

aquello que reciben en forma de transmisores narrativos, culturales, simbólicos y, por supuesto educativos, puede ser reinterpretado, cuestionado, pero también sostenido. Esta parece ser una condición fundamental para que la escuela que estuvieron diseñando como parte de la actividad, haya incluido elementos valorados con los que algunos pueden aún no haber interactuado, pero que siguen resignificando en los espacios en los que tienen cabida. Por eso cobran sentidos interesantes para la reflexión las banderas, las premisas del buen trato, los aportes locales en diálogo con los autóctonos y, a su vez, la referencia a múltiples lugares en los que encuentran que han pertenecido.

En este sentido, tras la observación, reafirmo a través de las y los niños, que las reinterpretaciones que generan trascienden las paredes de las escuelas, promoviendo relaciones interculturales (que para algunos de ellos se traduce en vínculos entre pares impensadas) y, posiblemente, este sea uno de los grandes aportes de las infancias migrantes. “Los niños siempre están involucrados en la construcción de conocimientos, aunque estos conocimientos no siempre sean los que la escuela válida para determinar sus niveles de aprovechamiento. A pesar de ello, a menudo sus procesos interpretativos integran y reelaboran las informaciones y las perspectivas que obtienen en la escuela”. (Rockwell, E. 2006. Pg. 7)

Las infancias han logrado reelaborar algunas experiencias que en principio parecen no haberles resultado significativas, y en la actividad compartida afirmaron que lo volverían a hacer si tuviesen que emprender un nuevo proyecto migratorio, sostenidos en aquellos elementos que develan los intersticios de su experiencia. Frente a todo ello, la región necesita reevaluar, no solo sus dispositivos de ingreso a la escuela, sino también de permanencia, en una coyuntura que entre a desafiar las respuestas, hasta ahora organizadas, en todos sus niveles.

9.2. El papel del Servicio Jesuita a Migrantes como contexto no escolar.

Desde el primer encuentro desarrollado, los códigos que llevaban las infancias al espacio resultaban muy escolares. De hecho, las familias hacían referencia a la “escuelita” para mencionar las jornadas del sábado. En los casos en los que estas niñas y niños aún estaban sin escolarización, la relación que establecían con el sábado era como el único día en el que tenían “actividades escolares”.

Para las facilitadoras resultaba curioso, sin embargo, cómo maximizaban tal referencia para la construcción colectiva de aprendizajes en torno a los temas y también a las características individuales que iban surgiendo, fortaleciendo, sobre todo, aspectos narrativos.

Es curioso porque cuando surgió el diseño del espacio, éste estaba inicialmente pensado para desarrollar actividades de apoyo escolar, ante las inquietudes de las familias por las interrupciones que habían enfrentado sus hijos durante sus procesos de aprendizaje, como consecuencia de la migración. Sin embargo, en el contacto con las niñas y niños, lo que se develaba era una búsqueda de espacio donde procesar aspectos de la experiencia vivida (expresada por ellos mismos como “necesidad de contención”), más allá de la “nivelación” que pudieran requerir. En este sentido, las características del espacio fueron transformadas y el propósito central buscó: ofrecer un espacio lúdico y pedagógico en el que las infancias pudiesen participar, mientras se iban trabajando distintos componentes, que podían surgir como parte de la experiencia migratoria.

Sin embargo, en los diálogos sostenidos fueron surgiendo, al menos, las siguientes consideraciones:

- Una necesidad por reconocer, no solo las formas a través de las cuales estas infancias participan en los procesos de migración, sino también cómo los afectan.
- Transcender la mirada adulto-céntrica en la que ha quedado concentrada la respuesta a la emergencia en este contexto de movilidad humana, para reconocer las necesidades desde las voces de las infancias, incluyendo aspectos que hacen a las experiencias educativas y que tienen que ver con el seguimiento a asuntos de salud, saneamiento y vivienda.
- Reconocer el peso de una perspectiva como la de las infancias, para aportar en el diseño de entornos protectores a partir del reconocimiento de las condiciones de desprotección que los han rodeado, junto a sus familias.
- Aportar insumos desde perspectivas cualitativas a las investigaciones que actualmente se desarrollan en torno a la migración venezolana en la región.

Así, el diseño de la metodología para la recolección de información en esta investigación, es también insumo para la reelaboración en las respuestas ofrecidas por el Servicio Jesuita a Migrantes, en la búsqueda de la inclusión de una perspectiva de niñez en las acciones desarrolladas. Tras haber elaborado el diseño de recolección y, en paralelo observar lo que resultaba de su aplicación, es importante mencionar algunas cosas.

El SJM como espacio de campo, permitió reconstruir aspectos de la experiencia escolar, a través de las voces de las familias y de las infancias. Tal reconstrucción derivó sobre todo en fragmentos de su cotidianidad y, en este sentido, siguiendo la propuesta de Rockwell, en sus propias apropiaciones.

En este sentido, a lo largo de la investigación la escuela es identificada como uno de los espacios educativos, pero no el único, en el que las infancias pueden desarrollar sus experiencias formativas. Para Rockwell, “las escuelas eran consideradas como lugares permeables a los procesos sociales y culturales del entorno”. Acudo a esta referencia ya que, en la medida en que se iban desarrollando los encuentros y atendía a los relatos de las infancias, era difícil no pensar propositivamente en cuán diferentes podrían ser las respuestas de los sistemas educativos, si adoptaran principios más hospitalarios.

Espacios como el habilitado por el SJM, permiten reconstruir voces, demandas, preocupaciones y deseos de los niños. En este sentido, sin pretender dicotomizar los espacios o presentarlos como contrarios, encuentro una especie de bisagra analítica entre los espacios educativos reconstruidos a partir de las narraciones de familias y niños y en la observación de la experiencia en el SJM.

Para algunas de las experiencias escolares compartidas por niñas y niños en la relación con los otros, la idea de “soledad” fue recurrentemente mencionada, aludida como una sensación, pero al mismo tiempo como una estrategia. Paralelamente, el espacio de los sábados, bautizado por algunas niñas y niños no escolarizados como “la escolita”, mostró una fuerte definición con relación al grupo. Se expresaron unos vínculos identitarios profundos, a partir de las vivencias compartidas, que pueden ser leídos también como un llamado de esa necesidad de producir enlaces a través del grupo y a través de la demanda de escucha de sus voces (“del buen trato”), tan presente en los encuentros.

Así, el rol de la organización, se fue perfilando como un lugar para “la contención” (sin duda un término significativo para las personas, que requiere problematizarse), que espera ser significativo entre las niñas y niños que acuden a él, para poder acompañar a las infancias desde distintos dispositivos educativos vinculados también a la protección de derechos. En este sentido, es importante mencionar que, tras los relatos compartidos por las niñas y niños, emergen un conjunto de necesidades urgentes, y al mismo tiempo son un llamado de atención hacia los dispositivos de recepción. Por su puesto que es una ganancia contar con una legislación que garantice el ingreso al sistema educativo de manera independiente al status

migratorio (como se expuso en la primera parte de la tesis), sin embargo, ante el conjunto de deudas pendientes (y vacíos) de protección, se requiere poner la atención en la situación después del ingreso: cómo responden las escuelas a estas realidades y cómo se apropian de las mismas.

En cuanto a los aportes de las perspectivas trabajadas, cabe mencionar que miradas como la interculturalidad en la educación tienen un lugar vigente en la manera a través de la cual se construyen propuestas y horizontes de trabajo desde el Servicio Jesuita a Migrantes. Sin embargo, al estar en contacto con realidades sociales complejas, como es el caso de la migración, se trabaja desde una mirada crítica, que reconoce que en la base están cuestiones estructurales que atraviesan al conjunto de dispositivos sociales, incluyendo la escuela. Así, la mirada sobre la que se vienen dotando las formas de acompañar, guardan una relación con la hospitalidad, esto es, desde un sentido de acogida que vuelve a preguntas antropológicas relacionadas con las identificaciones, sin reducirlas a los territorios de origen. Esto es relevante en la medida en que los aportes de este tipo de espacios pueden retroalimentar y fortalecer aquellos hallazgos, a través de los cuales se pudo ver que no ha estado en cuestión el aspecto intercultural en las aulas, sino los vacíos que en la cotidianidad de las escuelas impiden concretarla.

Así, los desafíos aparecen de cara no solo a la importancia de la implementación de programas interculturales, sino también de trabajar desde una perspectiva que parta del reconocimiento de las infancias que ingresan en las escuelas, sin perder de vista, a riesgo de ser y que, de hecho, tener que insistir en ello es redundante, que se trata de niñas y niños.

Sin duda, el contacto directo con las infancias permitió una interacción rica y auténtica a través de sus propias voces. No obstante, reconstruir completamente su experiencia escolar sin observar directamente sus trayectorias desde las escuelas es un aspecto que claramente puede fortalecerse en futuras investigaciones. Es crucial referirse a un contexto donde la participación de los niños y niñas fue tan significativa que les permitió reflexionar sobre sus propias vivencias. Esto resalta la necesidad de abordar más profundamente ciertos aspectos que, en esta investigación, solo fueron tratados de manera superficial, y plantea nuevos interrogantes para futuros estudios.

9.3. Reflexiones sobre la Experiencia Escolar de niñas niños migrantes provenientes de Venezuela.

Aunque esta investigación no se llevó a cabo dentro de contextos escolares, lo cual sin duda representa una limitación, el flujo migratorio más reciente proveniente de Venezuela, insiste en la importancia de las escuelas como entornos clave de socialización entre pares y de reconocimiento significativo. Las escuelas desempeñan un papel fundamental en la inclusión de las infancias migrantes en general, proporcionando espacios para el diálogo entre la cultura de origen y la cultura mayoritaria del país de asentamiento. En este sentido, es esencial que las escuelas actúen como agentes de inclusión y prevención de la reproducción de situaciones de vulnerabilidad, ofreciendo apoyo y facilitando la adaptación de los niños migrantes a su nuevo entorno.

Los relatos aquí compartidos, pero además las formas de sentido a través de los cuales estos fueron transmitidos, darían cuenta de experiencias que, aún desarrolladas dentro de formatos escolares, dialogan de forma recurrente con el “peso” acumulativo de las experiencias por las cuales han transitado estas niñas y niños, durante las múltiples etapas vinculadas a sus procesos de migración. En este sentido, una pregunta que surge es, ¿cómo las escuelas están reconociendo a estas infancias? La razón de esta inquietud, está asociada con que, sus frecuentes manifestaciones hacia necesidades de buen trato, están directamente influenciadas por acontecimientos que ocurren en sus entornos escolares y que, sin duda, afectan su búsqueda de aceptación durante su trayectoria educativa, especialmente en la escuela primaria. Este fenómeno marca un aspecto significativo de la experiencia escolar para aquellos niños y niñas procedentes de Venezuela.

La experiencia escolar de estas infancias no solo se define por lo que se dice explícitamente, sino también por la subjetividad que influye en la interpretación de los silencios, los cuales operan estratégicamente dentro de este entorno. En contextos donde el bullying y otros desafíos sensibles están presentes, surgen gestos de solidaridad y empatía que subrayan la importancia de ofrecer apoyo desde la confianza y la comprensión mutua. Expresiones como “yo también estoy pasando por eso” o “yo también sé lo que eso es” revelan la necesidad de reconocer y abordar lo no dicho, enriqueciendo así la comprensión de la experiencia escolar más allá de las palabras explicitadas.

Estos fragmentos, una vez puestos en diálogo con el sentir propio de las familias, arrojan luz sobre la complejidad de la migración y su peso emocional. Muchas veces, las

familias se cuestionan si la experiencia de migración y toda la carga que conlleva significó tomar la decisión correcta. Este proceso de reflexión es fundamental para comprender cómo las dinámicas escolares se entrelazan con las narrativas personales y familiares, permitiendo así abordar de manera más holística las necesidades y los desafíos que enfrentan los niños y niñas migrantes en su adaptación educativa y emocional.

En este sentido, experiencias extra escolares, como la que se comparte aquí, actúan como soporte a partir de los recursos simbólicos y subjetivos, que permiten restaurar la propia historia. Aunque la falta de acceso a los espacios escolares representó una limitación para esta investigación, el entramado de voces en primera persona de las infancias, también revela posibles contribuciones más allá de las aulas, las cuales podrían enriquecer la dinámica de interacción entre docentes, infancias y familias.

Un aspecto relevante es que los niños y niñas procedentes de Venezuela llegan con la experiencia de haber transitado por varios países de la región, lo que incluye sus vivencias en distintos sistemas educativos. Aunque las narrativas sobre sus experiencias en diversas escuelas pueden parecer similares en cuanto a la presencia de elementos nacionalistas que a menudo los etiquetan o excluyen, ellos logran, una vez más, asimilar los aspectos culturales que encuentran para construir una identidad múltiple y enriquecedora. Es por ello, que ante la pregunta del quién eres: naturalmente logran responder: “Soy de Venezuela, Colombia y Argentina”

En este sentido, me parece significativo destacar que, la pregunta, que de hecho habilitó los talleres realizados, partió del ¿Quién eres? Y no del ¿De dónde vienes? Y solo eso habilitó una experiencia amplia de sentidos, que es la misma que ellos buscan llevar a sus espacios escolares, pero que, en varias oportunidades, se ve truncada por dos factores que, encuentro presentes, después de las interacciones que se generaron. Por un lado, el peso del nacionalismo que sale al juego, cuando la presencia cada vez mayor de infancias migrantes hace eco dentro del sistema escolar, y hace eco porque es evidente en referencia a un número que va creciendo, y, por otro lado, la anticipación que el mismo sistema educativo hace de las características con las que supone, estas infancias llegan al sistema educativo.

Con relación al primer factor, la experiencia escolar a la que estas infancias hacen referencia, está intrínsecamente vinculada a la singularidad que a menudo caracteriza las construcciones de sentido nacionalistas. A pesar de la vulnerabilidad que esta situación puede representar en algunos casos, los niños y niñas logran metabolizarla como múltiples pertenencias. A través de éstas, no solo facilitan la socialización entre pares, sino que también

desarrollan una comprensión más amplia de su propia identidad. En medio de los desafíos y obstáculos que enfrentan, su capacidad para abrazar y negociar múltiples identidades enriquece su experiencia escolar y les ofrece una base sólida para su desarrollo personal y social.

En cuanto a la anticipación de las escuelas respecto a factores que podrían estar presentes en la experiencia escolar de las niñas y niños que ingresan, se suelen considerar referencias tradicionales al tiempo y el espacio escolar, así como los niveles de aprendizaje esperados para determinada edad. Sin embargo, con las niñas y niños provenientes de Venezuela, estas referencias tradicionales se ven alteradas debido a las condiciones forzadas, inherentes a sus trayectorias migratorias. Estas condiciones irrumpen de manera abrupta en la noción de tiempo con la que apenas estaban comenzando a familiarizarse antes de dejar Venezuela, y ni siquiera pueden contar con la seguridad de mantenerse dentro de espacios escolares por periodos de tiempo regulares. De hecho, son ellos mismos quienes pueden expresar las limitaciones que enfrentan sus familias al intentar asegurar un cupo escolar al atravesar distintos países de la región. Esta situación les resulta significativa, ya que, en circunstancias normales, el acceso a la escuela se considera algo dado.

Así, al ingresar a la escuela, estos niños y niñas comienzan una nueva etapa en su experiencia educativa que no necesariamente parte de sus vivencias previas. Las múltiples situaciones por las que han pasado, que van más allá de lo escolar, han alcanzado niveles de complejidad que los sitúan en un punto donde se enfrentan a lo desconocido en esta nueva experiencia escolar. Se vuelven expectantes ante lo inédito y, en este contexto, las necesidades de apoyo y contención se explican por el peso mismo de sus experiencias vitales.

Este aspecto de lo inédito en su experiencia escolar también podría entenderse a partir del fenómeno del transnacionalismo, el cual desafía nuestra comprensión y enfoque de las migraciones. En el caso específico de la migración venezolana y su impacto en la experiencia educativa de los niños y niñas, este fenómeno se evidencia de manera significativa a través de las conexiones continuas que sus familias mantienen, no solo con su país de origen, sino también con los países que sirven como escalas intermedias en su trayecto migratorio. En la construcción de significados en el entorno escolar, así como en las interacciones establecidas entre compañeros, estas instancias representan oportunidades "comparativas" mediante las cuales los niños y niñas narran y comparten sus experiencias en un contexto que trasciende las fronteras geográficas y culturales.

En uno de los encuentros finales, tras la observación realizada, las y los niños hicieron parte de un taller de dibujo. La consigna relacionada con las emociones en los procesos de migración y la propuesta de una manifestación gráfica que pudieran representar, tuvo tres

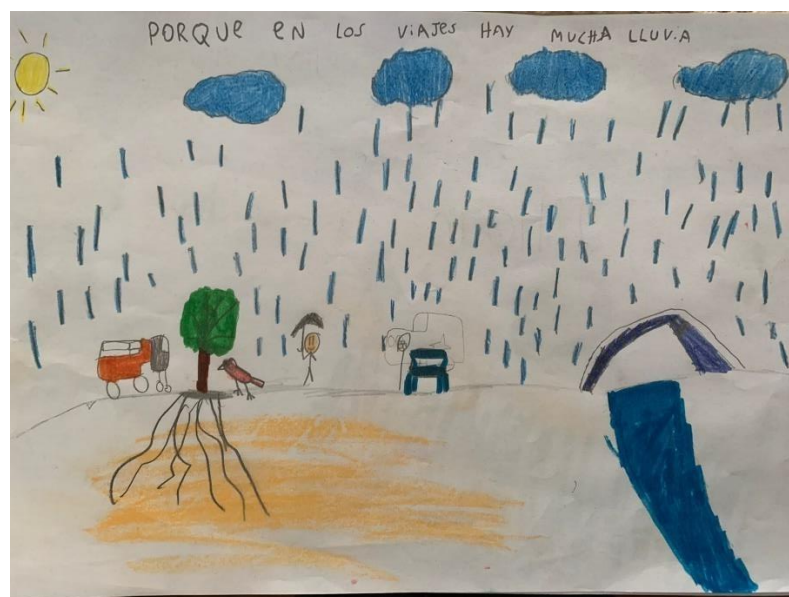
elementos notorios: Dibujos con raíces pronunciadas, maletas con juguetes y emociones conexas a los viajes. ¿Qué relación podían establecer estas imágenes con la experiencia escolar? Probablemente múltiples relaciones, entre las que quisiéramos destacar algunas de ellas para el cierre de esta tesis.

Las niñas y niños insisten en evocar las pertenencias, dando cuenta de la multiplicidad de las mismas. Sin ánimo de ser lineales, vemos allí un fundamento importante para que los programas educativos (escolares y extraescolares) también las reconozcan, para hacer de las escuelas ese lugar común que las reconoce y no el que las reduce, el que las omite.



Imagen 7- Taller la esperanza lejos del hogar.

“La esperanza es confiar en uno mismo” (Mía. 8 años)



Imágen 8- Taller la esperanza lejos del hogar.

Muchos de ellos tuvieron que atravesar hasta el momento de ingresar a la escuela, por procesos asociados a nuevas experiencias de vida que en muchos sentidos implicaron también pérdidas. Al menos en los casos observados y en función del conjunto de relatos de las familias, para llegar hasta el momento en el que se vuelven a escolarizar, estas niñas y niños han recorrido distancias muy largas, han salido de sus entornos familiares, han tenido que pasar por procesos de adaptación y apropiación sucesivos, susceptibles a modificarse nuevamente; han hecho maletas una y otra vez. En medio de dinámicas cotidianas que interrumpen algunos hábitos o parámetros establecidos, de repente vuelven a la escuela a seguir con ritmos de vida más o menos esperables (normalizados, y en ese sentido, estables), pero al mismo tiempo disruptivos en su cotidianidad inmediata, inclusive en la percepción del tiempo y del espacio.

Es posible que, para las niñas y niños en contextos de movilidad, los tiempos de la escuela les devuelva una rutina, a retomar una estructura que habían dejado de tener presente. Si bien desde la “forma escolar” se reconoce como parte de su habitus tradicional, para las niñas y niños puede no serlo. Si la percepción del tiempo siempre es plural, para el caso de las infancias que provienen de Venezuela, la dinámica de migraciones repentinas y sucesivas, los llevan a estar en un estado de alerta y, a la espera del que podría ser un próximo viaje, a adaptarse a un nuevo desplazamiento que redefina la temporalidad.



Imagen 9- Taller la esperanza lejos del hogar.

Así, adquieren relevancia los aportes de Viñao en cuanto a la concepción del tiempo escolar. Partiendo de este tiempo como algo plural, heterogéneo y múltiple: “Necesitamos entonces de estrategias innovadoras que permitan mirar a los alumnos con los ojos del presente, con un foco en sus necesidades, experiencias e historias reales”. (Viñao,1994. Pg.11)

En cuanto a otros aspectos vinculados a sus subjetividades, a los sentidos afectivos asignados a los trayectos en diálogo con los dibujos, aparecieron las imágenes de los múltiples espacios que en edades tan cortas han tenido que ocupar. Como ocurre con el tiempo, se ha tratado de espacios cambiantes, que de una u otra manera han configurado aspectos de su subjetividad. Si bien esta subjetivación hace parte de la experiencia escolar, la capacidad de readaptarse en tiempos y en espacios también está presente en el desarrollo de su experiencia. Para muchos niños y niñas, el espacio escolar no es uno de los primeros lugares socializadores, por el contrario, las familias se constituyen en la referencia central, condición que resulta particularmente explícita en el contexto de movilidad: tras los periodos de viaje y las condiciones que atraviesan por cada país.

Si bien durante el taller vinculado con la escuela, algunos de ellos planteaban, “que la escuela es el lugar en el que deben estar las niñas y los niños”, en su cotidianidad más reciente, lo han hecho, pero con algunas interrupciones. Asimismo, junto con la escuela aparecen las referencias a otros espacios: los medios de transporte, los hoteles familiares, los dispositivos de albergues, las plazas. Estos espacios se mencionaron asociados a instancias donde se tomaron contacto con procesos de transmisión educativa inicial (a través de la lectura y la

escritura) asumidos por las madres, los familiares, los hermanos mayores. Así, como ocurre con el tiempo, este espacio es simultáneamente asociado a la experiencia particular.

Nuevamente, encontramos en estas referencias la necesidad de que estas condiciones puedan ser reconocidas por las escuelas, en la medida en que se trata de una niñez interpelada sucesivamente desde sus identificaciones nacionales, de género, generación, clase social, entre otras. En consecuencia, buscamos comprender la producción particular de formas de ocupar la escuela, y también de formas situadas a través de las cuales las familias observan las experiencias escolares de sus hijos. Para el caso de las familias, han dado cuenta de estar especialmente atentas a las situaciones que se presentan en las aulas de sus hijos e hijas, al punto tomar tales referencias como elementos de base sobre los que vuelven a construir un proyecto de migración.

Es crucial enfatizar la necesidad de adoptar perspectivas amplias y contextualizadas en los proyectos educativos. Es fundamental reconocer las dinámicas más actuales de la migración, que, aunque ocurren a nivel global, tienen repercusiones locales específicas en diversos ámbitos sociales, incluidas las escuelas. Es evidente que no podemos pasar por alto la importancia de reflexionar y abordar las representaciones sociales de la infancia migrante y sus familias, las cuales persisten tanto en la sociedad como en el entorno escolar. Como este estudio ha mostrado, dichas representaciones pueden llegar a definir a los individuos y, en tal sentido menospreciar y silenciar tales experiencias vitales ocasiona impactos acumulativos.

La complejidad que vino a traer la migración venezolana, se suma al registro de la situación de otras migraciones sudamericanas en el país. Es un llamado para la revisión urgente de las formas a través de las cuales se desarrollan las prácticas de ingreso que se dan de manera segmentada en las aulas. También es una nueva oportunidad para detenerse en las condiciones que están rodeando a la experiencia escolar de estas niñas y niños, para quienes un trayecto escolar significativo puede incidir en formas más igualitarias de inclusión social y la posibilidad de producir un enlace que tenga sentido entre lo vivido y las situaciones futuras. Sus pasos por la escuela, en cualquiera de sus etapas (más aún en la inicial), requieren el acceso simultáneo a procesos de aprendizajes significativos, junto con prácticas concretas que los reconozcan en sus particulares biografías, donde progresivamente puedan volver a socializar, a sentirse parte de algo común. Para ello es necesario el reconocimiento y la habilitación de sus voces en un entorno de respeto y cuidado mutuo.

Finalmente, a partir de las investigaciones empíricas desarrolladas en Argentina sobre las infancias migrantes, se advierte que los flujos más recientes del venezolano, abren nuevas preguntas e interrogantes sobre las condiciones que los atraviesan, la incidencia de las adversidades registradas, las continuidades y discontinuidades con situaciones vividas por la población migrante de otros países de origen, las renovadas necesidades de repensar los dispositivos de protección que rodean al proyecto migratorio.

Aunque no es privativo de la migración venezolana, al tratarse este de un flujo migratorio con dinámicas que dan cuenta de migraciones constantes entre países, inicialmente con viajes hacia el sur y ahora con proyectos hacia el norte, además de las más recientes intenciones de retorno, la sensación de provisoriedad para las infancias es una suerte de impronta con la que conviven. Esto también se vive en sus espacios inmediatos, con los cambios de vivienda, la separación entre integrantes del grupo familiar, los cambios de ciudades dentro de un mismo país, así como los cambios de escuela.

Esta multiplicidad de situaciones y dinamismo en sus planes de vida, requiere de un esfuerzo importante por reconocer que se trata de infancias con experiencias particulares, para quienes los sistemas educativos en la región, requieren seguir revisando sus ofertas orientadas a garantizar no solo el acceso sino también su permanencia. Estas niñas y niños son un recordatorio de la necesidad de ver las formas de inclusión a partir de sus experiencias escolares.

Cuando le pregunté a Mia, en qué consistía su dibujo, ella respondió: “Son los juguetes que se van quedando atrás”. Buscando algún término que nos permitiera reconocer los dramas vividos, pero al mismo tiempo movernos de las imágenes de opresión, retomé un concepto del pedagogo Paulo Freire. En ese momento le pregunté si sabía qué significaba la esperanza. Con la mirada fija respondió: “Es confiar en uno mismo”. (Mía, 8 años. Taller realizado el 18 de agosto de 2023)

Las infancias son el reflejo de tiempos que necesitan hacer el foco en sus realidades. Todas las instituciones en todos sus niveles estamos llamados a rodearlos. Que esta coyuntura actual, no se convierta en el registro escalonado de experiencias, que lejos de aportar con acciones significativas dirigidas a las niñas y niños en situación de movilidad humana, les hacen de sus trayectos experiencias más pesadas. Ellos se sostienen en la producción activa de sus cursos de vida (donde en términos compartidos con Mía, se pone en juego la confianza en sí mismo

y la “esperanza”) y tienen aportes especialmente valiosos por compartir con las sociedades a las que llegan.

10. Bibliografía.

Achilli, E. (2000). Antropología y políticas educativas interculturales. Notas sobre nuestro quehacer en contextos de desigualdad social. IX simposio interamericano de investigación etnográfica en educación. México. DF.

Arata, N, Escalante, C y Padawer, A. (2018). Elsie Rocwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Clacso. Buenos Aires. Argentina.

Araujo, K y Martuccelli, D. (2010). La individualización y el trabajo de los individuos. Université de Lille 3.

Armas, C, Sánchez N, Aparicio, O, Correa, G y Ponce, MG. (2023). Perfil de la migración reciente reportada desde los hogares venezolanos. Proyecto Acnur- UCAB. Universidad Católica Andrés Bello.

Ballestín, B. (2009). La observación participante en primaria. ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. Departamento de antropología social. Universidad autónoma de Barcelona. España.

Castillo Ibáñez, NM. (2019). Educación inclusiva. Contradicciones, debates y resistencias. Universidad Nacional de la Pampa.

Ceriani, P y Fava, R. (2010). Estudio sobre los derechos de niños y niñas migrantes a 5 años de la nueva ley de migraciones. Universidad Nacional de Lanús. Centro de Derechos Humanos. Lanús. Provincia de Buenos Aires.

Ceriani, P. (2021). La niñez y los actuales procesos migratorios en la región latinoamericana. Entrevista de Granada, Indira y Loaiza, Julián. (2021). Fundación Cinde, Universidad de Manizales y Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Manizales. Colombia.

Cerruti, M. (2020). Estudiantes inmigrantes en las escuelas primarias y secundarias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Unidad de evaluación integral de la calidad y equidad educativa. Buenos Aires Argentina.

Díaz, R. (2001). Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz, R; Díez, ML; Thisted, S (2009). Educación e Igualdad. La cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas. CLADE. São Paulo, Brasil.

Tevez, E y Dueñas, S. (2019). La interculturalidad en un aula primaria: tensiones durante el tratamiento de la categoría inmigrante. Revista del IICE.

Díez, M L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. Cuadernos de antropología social. Buenos Aires.

Díez, ML. (2010). Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la Escuela. Editorial Biblos. Investigaciones y ensayos.

Díez, ML. (2014). Migración Latinoamericana en contextos de interculturalidad.

Desafíos de las generaciones Jóvenes de procesos de territorialización. Clacso.

Díez, ML. (2015). Migración, biografías infantiles y procesos de identificación: Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral. Facultad de filosofía y letras. Universidad de Buenos Aires.

Díez, ML. (2015). Migración, Biografías infantiles y procesos de identificación: Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de Buenos Aires. Tesis Doctoral.

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina.

Díez, ML y Novaro, G. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a partir de la escolarización de niños bolivianos. En Courtis, C y Pacceca, MI. (2011). Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo. Editores del Puerto y Asociación por los derechos civiles.

Domenech, E. (2007). La Agenda política sobre migraciones en América del Sur: El caso de Argentina. Open Edition Journals.

Domenech, E y Magliano, MJ. 2008. Migración e inmigrantes en la Argentina reciente.

Políticas y discursos de exclusión/inclusión. Clacso.

Dubet, F y Martuccelli, D. (1998). En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar.

Editorial Lozada. Buenos Aires.

Dubet, F. (2005). La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Editorial Gedisa. Barcelona.

Dussel, I. (2004). Inclusión y Exclusión en la Escuela moderna Argentina. Una perspectiva Postestructuralista. Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe.

García, L. (2014). La era de la migración y los derechos humanos. Una mirada desde el sistema interamericano de protección. Clacso.

García Borrego, I. (2003). Los hijos de los inmigrantes como tema sociológico: La cuestión de la segunda generación. Universidad Carlos III de Madrid. Madrid. España.

Gavazzo, N, Rodríguez, Tabbush, C, Toledo, L, Ceriani, P, Fava, R. (2010). Estudio sobre los derechos de niños y niñas migrantes a 5 años de la nueva ley de migraciones. Universidad Nacional de Lanús. Centro de Derechos Humanos. Lanús. Provincia de Buenos Aires.

Gavazzo, N, Beherán, M, Novaro, G. (2014) La escolaridad como hito en las biografías de hijos de bolivianos en Buenos Aires. Conicet. Buenos Aires. Argentina.

González, MA. (2018). Herramientas conceptuales en torno a la experiencia escolar. Una aproximación desde nuevos enfoques sociológicos para pensar la educación en Argentina. Instituto de Investigación Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Glick y White, 2003 en Cerruti, M y Binstock, G. (2019). Migración, adolescencia y educación en Argentina: desentrañando las brechas de aprendizajes. Conicet. Argentina.

Hipatia Parodi, L. 2019. Los derechos de la niñez migrante en América Latina y el Caribe: entre la vulneración y la falta de garantías. Conicet. Digital.

Maffia, M y Urritia, M en Beheran, M. (2007). Migraciones y educación en la ciudad de Buenos Aires. Representaciones y prácticas. VII jornadas de sociología. Facultad de ciencias sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Marcus, R, et al. (2023). Niñez en movimiento en América Latina y el Caribe: Revisión de la evidencia. UNICEF. Lacro.

Martínez, LV. (2017). Niñez, Migración y perspectivas de derechos: Una aproximación antropológica en el contexto escolar. Conicet. Buenos Aires. Argentina.

Melella, C. (2014). Interculturalidad, migraciones y comunicación. Reflexiones sobre las figuras de la diversidad en contextos democráticos. Clacso.

Moscoso, MF. (2008). Subjetividades infantiles, migración y escuela. Revista de Ciencias Sociales. Número 31. Quito. Ecuador.

Neufeld, MR. (1999). De eso no se habla los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. En Sinisi, L. (1999) La relación nosotros- otros en espacios multiculturales.

Estigma, estereotipo y radicalización. Buenos Aires. Argentina.

Novaro, G (2010). Niños Indígena y Migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización. Editorial Biblos. Investigaciones y ensayos.

Novaro, G. (2011). Niños inmigrantes en Argentina: Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. Revista Mexicana de investigación educativa. México.

Novaro, G y Padawer, A. (2013). Identificaciones étnico nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina. Revista de Ciencias Sociales. Volumen 3. Conicet.

Novick, S. (2012). Migración y Políticas Públicas. Nuevos Escenarios y desafíos. Clacso. Argentina.

OIM. (2018). Tendencias migratorias nacionales en América del Sur. Recuperado de: <https://robuenosaires.iom.int/es/serie-de-informes-tendencias-migratorias-en-america-del-sur>
OIM. ONU Migración. (N.R). Tendencias y datos relevantes. Oficina Regional de la OIM para América del Sur.

Pacecca, MI y Liguori, G. (2018). Venezolanos/as en Argentina. Un panorama dinámico. Caref, OIM, Acnur. Buenos Aires. Argentina.

P, MI y Liguori, G. (2021). Fronteras cerradas por pandemia. Familias en movimiento y sus tránsitos hacia Argentina 2020-2021. Caref. Buenos Aires. Argentina.

Pacecca, MI y Liguori, G. (2022). Fronteras abiertas, regularizaciones trabajadas. Lo que la pandemia nos dejó. Boletín del grupo de trabajo migración Sur- Sur. Clacso.

Pantano, L. (2001). La diversidad en la escuela. Nosotros y los otros. Congreso intercultural entre educación y salud. Córdoba. Argentina.

Parodi, L. (2019). Los derechos de la niñez migrante en América Latina y el Caribe: Entre la vulneración y la falta de garantías. Cuadernos de Coyuntura. Facultad de derecho y ciencias sociales Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo. Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.

Rockwell, E. (2006). Lo niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? XI simposio interamericano de investigación etnográfica en educación. Buenos Aires. Argentina.

Segato, R. (2007). La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de política de la identidad. Prometeo libros. Buenos Aires. Argentina.

Sinisi, Liliana. (2010). Integración o inclusión escolar. Un cambio de paradigma. Boletín de antropología y educación No.01. Buenos Aires. Argentina.

Taylor, SJ, Bodgan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación.

Edición Paidós. Barcelona.

Taylor, SJ, Bodgan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Editorial Paidós.

Tiramonti, G. (2009). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. FLACSO. Buenos Aires. Argentina.

Unicef. (2023). El rostro cambiante de la niñez migrante en América Latina y el Caribe.

Una región como ninguna otra.

Vergara, A, Peña, M, Chávez, P y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. Psico perspectivas. Valparaíso. Chile.

Viñao, A. (1994). Tiempo, historia y educación. Revista complutense de educación.

Volumen 5. Madrid. España.

Voltarelli, M, Gaitán, L y Leyra , V. (2017). La sociología de la infancia. Diálogos sobre el campo en los países hispanohablantes. Política y Sociedad. Ediciones Complutense. España.

Marco Normativo.

Ley Nacional de Migraciones. No. 25.871/2003.

Ley Nacional de Educación. No. 26. 206/2006.

Ley Nacional de Refugiados. No. 26.165/2006.

11. Anexos

Grupos Focales.

Estos anexos, presentan el diseño de los talleres para la recolección de insumos cualitativos. A través de estos encuentros, se realizó la observación entre el grupo de niñas y niños, para identificar las características asociadas a la experiencia migratoria y, con ello, a las representaciones y las construcciones de sentido en su experiencia escolar. La herramienta, fue validada con el equipo a cargo de la facilitación.

Estas cinco pieles, hacen parte de la propuesta artística del autor y arquitecto austriaco Hundertwasser.

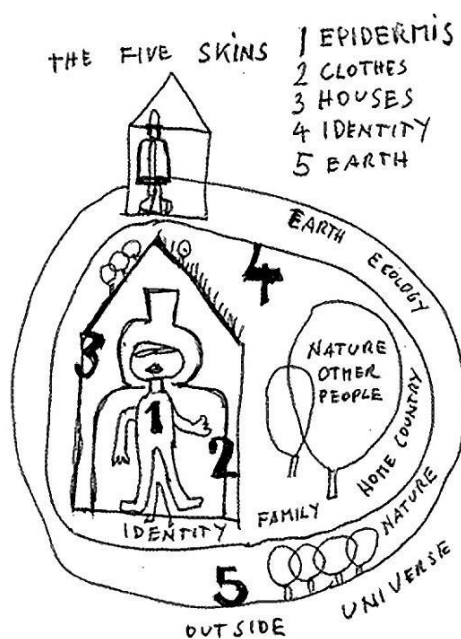


Imagen 10 - Las cinco pieles.

Con el trabajo de estas dos pieles, se espera tener una aproximación a aspectos asociados con la construcción de identidad. Partiendo, del supuesto de una doble construcción vinculada al país de origen y el país de llegada, como parte de la experiencia de migración de estas niñas y niños.

Primer encuentro. Primera²¹ y segunda piel. Quién Soy

Una vez, los participantes estén en el espacio, cuéntales que estarán trabajando en el desarrollo de una pregunta especial. Durante la jornada, cada uno responderá a la pregunta: **¿Quién Soy?** Pídale a las niñas y niños participantes, que se acuesten sobre un pliego de papel. Indíqueles, que, con el apoyo de las tutoras, se trazará su propia silueta.

Una vez, todos puedan ver su silueta, comparta con ellos que pueden empezar a trabajar en ella, personalizándola, de manera que quede lo más parecido a la imagen que ellos tienen de sí mismos.

Para guiarlos en tal personalización, mencione que pueden ir poniendo las partes del rostro, el cuerpo, el cabello. Cuando tengan las partes de ese cuerpo, también pueden poner la ropa, pensando en cómo les gusta vestirse, con qué colores lo hacen. También les puede indicar, que pueden ponerle un nombre a esa silueta. Para ir identificando algunas cuestiones de afinidad, o no identitaria, incluya entre los materiales que pueden utilizar, banderas de distintos países de la región e indíqueles, que pueden pegar en su silueta las banderas que para ellos signifiquen algo.

En la medida en que las y los participantes, la vayan realizando, puede ir mencionando las siguientes preguntas orientadoras.

- Quién es la persona de esa silueta
- Esa silueta tiene un nombre. ¿Me han contado alguna vez, la historia de mi nombre?
- En caso de que utilizaran bandera, pregunte si reconocen algunas de ellas.
- La utilicé, ¿Porque nací allí?

²¹ “La epidermis: es la piel que está más cerca de nuestro yo interior, la encarna la desnudez del hombre. Representa la infancia como un lugar donde nos conformamos, donde se aprende a aceptarse a uno mismo ([Restany, 2001](#)). En esta primera piel se da el encuentro con el otro, con el espectador, el que genera la primera experiencia. En ella se manifiesta la simple verdad donde la naturaleza engendra la armonía universal y la belleza en los aspectos más sublimes de intensidad ([Palacio, et al., 2016](#)). Es también aquella que reviste o se manifiesta en el cuerpo y nos ayuda a generar identidad”.(Hundertwasser,

Las ropas: podrían entenderse como el estatus social, genera diferencia entre individuos de manera reversible ([Restany, 2001](#)). Esta segunda piel es el ropaje e investidura; es decir, aquello que se adquiere y que se relaciona con lo otro, con la diferencia y la alteridad. Representa al ser como construcción social, ubicando al sujeto en el espacio público en su relación con los otros ([Palacio, et al., 2016](#)).

- Reconocen algo de ese país en la forma de ser de cada uno.

Segundo encuentro. La Casa²².

Con esta piel, la idea es poder reconocer algunos aspectos asociados a los procesos de mudanza/salida que han tenido que emprender estas niñas y niños, con el propósito de tener algunos elementos que permitan identificar, la relación entre la experiencia migratoria y la experiencia escolar.

Para esta actividad, puede trabajar con las y los participantes, a través del diseño de las casas que recuerdan. Puede hacerlo a través del origami. En la medida en que éstas sean diseñadas, puede ir generando una conversación colectiva.

- Levanten la mano los que han conocido una única casa. - Ahora levanten la mano quienes han conocido más de una casa - Me acuerdo de dónde estaban ubicadas.
- Qué personas vivían conmigo en una casa y quienes dejaron de hacerlo cuando me mude.
- Que recuerdo tengo de la casa en la que mejor me he sentido.

Para el cierre de este encuentro, puede leer el cuento: Mudanza, todos somos migrantes.

Tercer encuentro. La Escuela²³.

Son los espacios que propician los encuentros y la posibilidad de socialización. Con esta actividad, se espera reconocer elementos que van marcando la experiencia escolar, así como el número de trayectorias iniciadas e interrumpidas.

Para el desarrollo de esta piel, puede hacer énfasis en los lugares en los que participan las niñas y niños. Para propiciar algunas conversaciones en torno a la escuela, pregunte si en esos lugares que conocen, pueden identificar las escuelas.

Para esta actividad, trabajaremos en el desarrollo de maquetas. Esta maqueta será trabajando en la escuela en la que me gustaría estar.

²² Tercera piel: La casa, la extensión de la ropa. La casa como espacio que nos permite desarrollarnos como personas.

²³ Cuarta Piel: 4. La identidad: aquí se encuentra la diversidad en el entorno social. Se asocia a aquello propio de la “cultura, costumbres, folklore, mitología, gastronomía, entre otros” ([Pérez, 2015](#), p. 6)

Al tratarse de una maqueta, se puede trabajar de manera colaborativa. Cuando la tengan lista, puede preguntar:

- ¿Por cuántas escuelas he pasado?
- ¿Estas escuelas están en países distintos?
- ¿Qué países son esos?
- ¿Hay una escuela que me ha gustado más que otra?, ¿Por qué?
- ¿Cómo es la escuela en la que estoy ahora?
- ¿Alguno, no se ha sentido bien en ese colegio?

Los Recuerdos de mi escuela	
Tu mejor recuerdo de la escuela	Tu peor recuerdo de la escuela

Un docente del que tienes un lindo recuerdo	Un docente del que no tengas un buen recuerdo

Cuarto encuentro. El mundo.

²⁴Esta quinta piel, nos ubica en un espacio más amplio, El mundo.

Trabaje esta actividad a través del armado de un rompe cabezas. Pídales a los participantes que vayan juntando las piezas hasta tener la figura completa. La idea, es que esta figura, pueda ser la de un mundo. Una vez, tengan el resultado, pregúnteles.

¿Qué es el mundo?

¿Nos sentimos parte de ese mundo?

¿Cómo lo he recorrido? Para responder a esta pregunta, tenga algunos recortes, que puedan incluir medios de transporte para que puedan intervenir ese mundo. Puede incluir banderas e incluso, objetos que puedan hacer referencia a distintos elementos culturales que puedan reconocer.

²⁴ Quinta piel: la tierra: es el territorio geográfico, el universo, la naturaleza, es el entorno ecológico dentro del que se encuentra también la humanidad. En esta piel se incluye todo aquello que también habita la ciudad y el mundo.